

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 67**



**Silvena Garelova**

**Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen  
in Deutschland  
Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen**

**ISSN (Print) 1615-7222  
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenpädagogik/  
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.  
Berlin 2015

### **Angaben zur Autorin**

Garelova, Silvena, M. A.

Arbeitsschwerpunkte: Konzeption und Durchführung von Aus- und Weiterbildungsprogramme für Erwachsenenbildner\*innen; Organisationsberatung für Weiterbildungsträger; Programmplanungsforschung

E-Mail: [silvena.garelova@gmx.de](mailto:silvena.garelova@gmx.de)

Herausgeber\*innen der Reihe  
*Erwachsenenpädagogischer Report*  
Humboldt-Universität zu Berlin  
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Prof. Dr. Matthias Alke

Korrekturat und Layout: Gerlinde Sonnenberg

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin  
Tel.: (030) 2093 66890  
Fax: (030) 2093 13 66890

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin  
<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:  
Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin  
Technische Abteilung  
Unverkäufliches Exemplar

**Humboldt-Universität zu Berlin**

***Erwachsenenpädagogischer  
Report***

**Band 67**



**Silvena Garelova**

**Erwachsenenbildung in islamischen Organisationen  
in Deutschland**

**Eine Analyse der Angebote Berliner Moscheen**

Berlin 2020

**ISSN (Print) 1615-7222**

**ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung  
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät  
der Humboldt-Universität zu Berlin*



## Inhaltsverzeichnis

	Seite
<b>1. Einleitung .....</b>	<b>9</b>
1.1 Forschungsfeld und -bedarf .....	10
1.2 Forschungsdesign und Aufbau .....	12
<b>2. Erwachsenenbildung in religiöser Trägerschaft .....</b>	<b>16</b>
2.1 Begründung der religiösen Bildungsarbeit mit Erwachsenen .....	16
2.2 Ansätze religiöser Erwachsenenbildung .....	19
2.3 Erscheinungsformen in Deutschland .....	21
2.4 Implikationen für die Islamische Erwachsenenbildung .....	26
<b>3. Bildung im Islam .....</b>	<b>34</b>
3.1 Die Tradition der islamisch-religiösen Bildung .....	35
3.1.1 Die Lehrenden .....	37
3.1.2 Inhalte und Methoden .....	39
3.1.3 Orte des Lernens .....	39
3.2. Überlegungen zum Lernen Erwachsener aus islamtheoretischer Perspektive .....	42
3.2.1 Menschenbilder im Islam .....	42
3.2.2 Stellenwert der Bildung im Islam .....	43
3.2.3 Erwachsensein und Lernen im Islam .....	44
3.2.4 Bildungsziele .....	47
3.3 Begründungen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen aus islamtheologischer Perspektive .....	49
3.4 Bildung im Islam heute .....	51
<b>4. Islamische Erwachsenenbildung in Deutschland .....</b>	<b>53</b>
4.1 Begriffliche Klärung und Stand der Forschung .....	53
4.2 Charakteristika der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland .....	56

4.2.1	Angebot .....	58
4.2.2	Imame: Programmplaner und Lehrende .....	60
4.2.3	Zielgruppe und Bedarfe .....	61
4.2.4	Finanzierung .....	65
4.2.5	Organisationsebene: Moscheen als Erwachsenenbildungsträger .....	66
4.3	Einflussgrößen, die auf die moscheeliche Erwachsenenbildung wirken .....	68
<b>5.</b>	<b>Erwachsenenbildungsangebot ausgewählter Berliner Moscheen .....</b>	<b>70</b>
5.1	Forschungsdesign und Methoden .....	71
5.2	Untersuchungsergebnisse .....	75
5.2.1	Fallbeschreibung .....	75
5.2.2	Fallkontrastierung .....	98
5.2.3	Charakteristika der Erwachsenenbildungsarbeit .....	103
5.2.4	Einflussgrößen .....	111
5.3	Typen von Programmen der moscheelichen Erwachsenenbildung .....	113
5.4	Kritische Methodenreflexion .....	121
<b>6.</b>	<b>Ausblick .....</b>	<b>122</b>
<b>7.</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>125</b>
<b>8.</b>	<b>Anhang</b>	
1.	Interviewleitfaden I .....	129
2.	Interviewleitfaden II .....	131
3.	Interviewleitfaden III .....	132
4.	Zusammenfassung der Angaben aus den ausgefüllten Veranstaltungs- karten .....	139
	<b>Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report .....</b>	<b>154</b>

## **Verzeichnis der Tabellen**

Tab. 1: Inhaltliche Ausrichtung als Merkmal für Typenbildung (eigene Darstellung) .	115
Tab. 2: Typenbildung nach den Merkmalen „Kooperationspraxis“ und „inhaltliche Ausrichtung“ (eigene Darstellung) .....	118

## **Verzeichnis der Abbildungen**

Abb. 1: Forschungsdesign der Untersuchung (eigene Darstellung) .....	73
Abb. 2: Wirkkräfte auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildungsarbeit von Moscheen in Deutschland (eigene Darstellung) .....	113





## 1. Einleitung

Zwischen viereinhalb und fünf Millionen Menschen<sup>1</sup> sollen in Deutschland dem Islam angehören, einmal davon abgesehen, dass dabei nur die kulturelle Zugehörigkeit als Berechnungsgrundlage dient (vgl. Paetzold 2009, S. 15). Somit stellt der Islam nach dem Christentum mittlerweile die zweitgrößte Religion Deutschlands dar. Ähnlich wie Kirchen und Synagogen leisten auch Moscheen hierzulande Bildungsarbeit in unterschiedlichen Formen, zu unterschiedlichen Themen und mit unterschiedlichen Zielen, mitunter auch für die Zielgruppe der Erwachsenen. Diese Bildungsarbeit ist zunächst der religiösen Erwachsenenbildung zuzuordnen (vgl. ebd.). Die muslimischen Gebetshäuser blicken auf eine Jahrhunderte alte Tradition als Bildungsstätten für Erwachsene zurück, wo nicht nur religiöses und religiös-rechtliches Wissen gelehrt wurde. Moscheen und später die Medressen sind auch die Geburtsorte der Grundlagen unter anderem für die modernen Wissenschaften Astronomie, Mathematik und Medizin. Wegen der Alphabetisierungswelle, die die Aufforderung zum Aneignen von Wissen im Koran auslöste, wurde der Islam in seinen Entstehungsjahren zu einer Bewegung für Erwachsenenbildung (vgl. McGregor 1971, S. 47).

Was ist aus dieser Bewegung über die Jahre hinweg geworden? Wie hat sich das Verhältnis zwischen Glauben und Bildung entwickelt und gewandelt? Welches Erbe der islamischen Lehr-/Lerntradition haben Muslime über Zeit und Raum hinweg auch nach Deutschland gebracht und welche vielgestaltige Bildungslandschaft ließ es in den Jahrzehnten seit den 1960ern entstehen? Welche Angebote, Lernkultur und Organisation der Bildungsarbeit mit Erwachsenen haben sich mit welchem Ziel in deutschen Moscheen entwickelt? Wenig weiß man noch über die religiöse Erwachsenenbildungsarbeit mit der jüngsten Geschichte unter den monotheistischen Religionen in Deutschland, denn die Bildungsarbeit für Erwachsene in deutschen Moscheen ist bisher noch nicht umfassend wissenschaftlich erforscht worden (vgl. Paetzold 2009, S. 16).

Es gibt vielfältige Gründe, weshalb die Erwachsenenbildung Interesse daran haben könnte, die Bildungsarbeit der Moscheen als Gegenstand ihrer Forschung zu entdecken. Inwiefern wird das Bedürfnis muslimischer Individuen nach Möglichkeiten und Zugängen zur Partizipation innerhalb der Veranstaltungen für Erwachsene an Moscheen oder in anderen islamischen Organisationen erfüllt (vgl. Spielhaus 2011, S. 34)? Welche vernachlässigten Aspekte des ästhetischen Erlebens lassen sich bei Angeboten der islamischen Erwachsenenbildung beobachten, etwa bei Koranrezitation als kreativen Selbstausdruck durch Stimme und Melodie (vgl. Kermani 2000)? Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive können u.a. Aspekte der Professionalisierung von Bildungsarbeit islamischer Organisationen für Erwachsene interessieren, um somit nur ein paar Beispiele zu nennen.

---

<sup>1</sup> Laut Daten vom Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat / <https://www.bmi.bund.de/DE/themen/heimat-integration/staat-und-religion/islam-in-deutschland/islam-in-deutschland-node.html>)

Obwohl der Fokus der vorliegenden Ausarbeitung auf dem Angebot der Moscheen für Erwachsene liegt, soll sie in erster Linie eine Annäherung an das muslimische Lernen im Erwachsenenalter in Deutschland sein. Sie stellt eine erste Bestandsaufnahme dar und versucht, Zusammenhänge zu identifizieren und in ihrer Komplexität zu beleuchten sowie relevante Aspekte für weitere Forschung zu formulieren. Konkret verfolgt die Ausarbeitung das Ziel, Antworten auf die Frage vorzuschlagen, wie die islamische Erwachsenenbildung im Hinblick auf Bildungsverständnis, Angebot, Zielgruppen, Akteure und Finanzierung zu charakterisieren ist und welche Wirkkräfte die Bildungsarbeit der Moscheen prägen. Des Weiteren schlägt die Arbeit anhand der Auswertungsergebnisse einer exemplarischen Analyse von Angeboten Berliner Moscheen verschiedene Typen von Programmen vor, die unterschieden werden können.

Mit der vorliegenden Arbeit ist zudem noch meine Hoffnung verbunden, dass diese einen Beitrag zu all dem leisten kann, was Bildung über die gesamte Lebensspanne befürwortet und fördert – als ein Recht für das Individuum, unabhängig vom sozialem Hintergrund, Bildungsstand und Geschlecht, im Sinne der Entfaltung dessen, was in einem ist und sich weiterentwickeln will.

## **1.1 Forschungsfeld und -bedarf**

Reflektiert man über den bisherigen Verlauf des wissenschaftlichen Diskurses zum Thema Islam, so lassen sich daraus Implikationen für den Forschungsrahmen der vorliegenden Arbeit ableiten. In einem Artikel zu Religion und Erwachsenenbildung thematisiert Evelyn Paetzoldt die fehlenden Befunde zur islamischen religiösen Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik mit der deutlichen Aussage, dass „Islamische Erwachsenenbildungseinrichtungen (...) in ihrer Arbeit, ihren Zielen, ihrer methodischen Vorgehensweise etc. weder umfassend wissenschaftlich untersucht, noch verglichen worden“ sind (Paetzoldt 2009, S. 16). Zwar finden konkrete Bildungsangebote von Moscheen und weiteren islamischen Organisationen in der wissenschaftlichen Literatur Erwähnung, diese werden allerdings entweder in Bezug auf Sicherheit (Kriminologie-Perspektive), oder im Hinblick auf ihrer Wirkung auf Integrationsprozesse (Politologie-, Soziologie-, Grundschulpädagogikperspektive) diskutiert (vgl. Spuler-Stegemann 1993; Krux 2013; Spielhaus 2011; Halm 2008). Dies lässt schlussfolgern, dass eine wissenschaftliche Betrachtung der Angebote islamischer Organisationen gerade durch die Perspektive der Erwachsenenbildung, also als Angebote, in deren Rahmen Erwachsene lernen, bisher gefehlt hat und notwendig ist.

Betrachtet man Analysen des Diskurses zu Islamforschung in der Bundesrepublik, dann lässt sich festhalten, dass der Islam in der Wissenschaft vor allem als Kernelement einer fremden Kultur betrachtet wird (vgl. Krux 2013, S. 24). In einer Vielzahl von Studien ist nachzuweisen, dass dem Islam im wissenschaftlichen Diskurs mehrheitlich negative Zuschreibungen zugeordnet werden (vgl. ebd.). Er wird am häufigsten als Element einer

Problemkonstellation im Integrationsdiskurs diskutiert (vgl. ebd., S. 99). Dieser Trend entwickelt sich seit 2001, als der religiöse Aspekt der Identität herausgegriffen wurde, damit dieser als Grundlage für Forschungsdesigns genutzt wird (vgl. ebd., S. 189). Die Konstruktion der problematischen Konstellation, also der Kopplung, von Ethnizität-Kultur-Religion lässt sich vor allem vor dem Hintergrund zweier Erscheinungen erklären (vgl. Krux 2013, S. 12), die diese jedoch nicht rechtfertigen: zum einen vor dem Hintergrund der Angst vor vermuteter Gefahr nach 11/9, es könnte sich bei den Organisationen von Muslim/-innen um „ideologische Vorposten von religiösen Bewegungen“ handeln, die auf Islamisierung abzielen (Spielhaus 2011, S. 40). Zum anderen resultiert in der Wissenschaft die Kopplung von Ethnizität-Kultur-Religion und dadurch auch von Islam und Integration daher, dass „die Zuwanderungsfragen durchgängig innerhalb ökonomischer Kontexte behandelt“ werden (Krux 2013, S. 25). Das Zusammenwirken der beiden Phänomene hat zu einem Boom in der Forschung über ‚den Islam‘<sup>2</sup> geführt, bedingt durch eine außerordentliche Nachfrage von Informationen über Muslim/-innen und durch die Öffnung neuer Finanzierungsquellen für Forschung in dem Feld (Spielhaus 2011, S. 189). So lässt sich die Einbindung des Islam in den Integrationsdiskurs erklären (vgl. Halm 2008).

Die oben genannte konstruierte Verknüpfung zwischen Ethnizität, Kultur und Religion, die für das ‚Forschungsfeld Islam‘ charakteristisch ist, erweist sich aus den folgenden konkreten Gründen als problematisch:

- *Untersuchungen haben kein Bezug zur Religion:* Untersuchungen zum Islam befassen sich immer weniger mit Religion. Vielmehr geht es dabei um Themen der Integration und der Sicherheit, obwohl diese den Islam als Thema der Forschung nutzen. Als Folge wird der Islam „zum Platzhalter für eine große Bandbreite von Phänomenen, Einstellungen und Entwicklungen in der Forschung, während Untersuchungen zur religiösen Praxis und Wissensproduktion unter Muslimen programmatisch vernachlässigt werden“ (Sunier 2009, S. 4, zitiert in: Spielhaus 2011, S. 33).
- *Keine Differenzierung zwischen den Kategorien ‚Ausländer‘, ‚Migranten‘ und ‚Muslime‘:* Zwischen den Kategorien ‚Ausländer‘, ‚Migranten‘ und ‚Muslime‘ wird nicht adäquat differenziert. So entsteht eine beträchtliche begriffliche Problematik (vgl. ebd., S. 41). Der so geführte Diskurs resultiert in einer veränderten Integrationsdebatte, bei der „ehemalige Ausländer als Muslime“ kategorisiert und diskutiert und ethnische und religiöse Vereine in einer und derselben Kategorie gefasst werden (Spielhaus 2011, S. 33).
- *Darstellung der Muslim/-innen als zusammengehörige, kohärente Gruppe:* Muslim/-innen werden als zusammengehörige, kohärente Gruppe dargestellt, somit treten Gemeinsamkeiten mit anderen Bevölkerungsgruppen in den

---

<sup>2</sup> Mit wenig Differenziertheit, da man von ‚dem Islam‘ im Singular eigentlich bei der großen Mannigfaltigkeit an innerreligiösen Ausprägungen und an historisch-politischen sowie gesellschaftlichen Entwicklungen in den einzelnen Regionen, wo Muslim/-innen leben, gar nicht sprechen kann.

Hintergrund und Muslim/-innen werden zu einer einheitlichen Gruppe konstruiert (vgl. ebd., S. 190). Krux spricht in diesem Zusammenhang von „Entindividualisierung“ der erforschten Gruppe, weil diese über kollektive Eigenschaften, die in Opposition zu westlichen Prinzipien stehen, charakterisiert werden (Krux 2013, S. 21). Wenn nicht in den ursprünglichen Fragestellungen der Untersuchungen verankert, findet Spielhaus die Verwendung von ‚Muslime‘ als Forschungskategorie problematisch, weil dadurch Religion nur im Zusammenhang mit Integration von Zugewanderten und deren Nachfahren betrachtet wird (vgl. Spielhaus 2011, S. 41). Die Betonung religiöser Zugehörigkeit der muslimischen Bevölkerung im akademischen Diskurs führt dazu, dass diese zum „bestimmen und besonderen Unterschied dieser Gruppe“ im Vergleich zu anderen Bevölkerungsgruppen gemacht wird. Ferner unterstellt diese Herangehensweise Kohärenz der Untersuchten mit der religiösen Kategorie (ebd., S. 190).

Trotz der genannten Problemlagen im wissenschaftlichen Diskurs um die islamische Religion und muslimische Leben in Deutschland muss an dieser Stelle ergänzt werden, dass die wissenschaftliche und mediale Aufmerksamkeit für Muslim/-innen in der Bundesrepublik „nicht nur negativ ist“ (ebd., S. 190). Obwohl Autor/-innen zurecht in diesem Zusammenhang von Islamophobie in der Wissenschaft sprechen, existieren zugleich Gegengewichte in dem Diskurs und der funktionierende interne Pluralismus der Wissenschaft trägt vermutlich dazu bei (Hafez 2013, S. 256). Die Frage, wie eine adäquate Annäherung an muslimisches Leben in der Forschung möglich ist, die die multiplen Identitäten der direkt oder indirekt empirisch berücksichtigten Menschen und menschlichen Leben anerkennt und zulässt, bleibt offen, und deren Beantwortung – dringend (vgl. Spielhaus 2011, S. 192).

## **1.2 Forschungsdesign und Aufbau**

Aus der Analyse des wissenschaftlichen Diskurses und der gewonnenen Erkenntnisse lassen sich Implikationen ableiten, die für das Forschungsdesign der geplanten Masterarbeit relevant und für mich wichtig sind. Im Sinne einer differenzierten Forschung, die möglichst wenig konstruiert und verzerrt, soll zwischen ethnisch-kulturellen und religiösen Vereinen unterschieden werden, selbst wenn in vielen Fällen Organisationen durch beide Merkmale charakterisiert werden können. Dadurch kann eine Stereotypisierung von islamischen Organisationen als Migrant/-innen-Organisationen – und umgekehrt – vermieden werden. Dass muslimische Organisationen nicht immer migrantische Vereine sind, ist wissenschaftlich belegt (vgl. Özyürek, zitiert in: Spielhaus 2011, S. 191). Aus demselben Grund fokussiert die empirische Untersuchung der vorliegenden Arbeit auch die Bildungsarbeit lediglich von Moscheen. Eine ausführliche Begründung dieser Wahl, die auch an definitorischen Überlegungen zum Begriff Islamische Erwachsenenbildung in Deutschland anknüpft, wird im 4. Kapitel entwickelt. Ferner ist zu der Schreibweise der vorliegenden Arbeit zu vermerken, dass die Bezeichnung Muslim/-innen, wenn diese in

Bezug auf die Zielgruppe der islamisch-religiösen Erwachsenenbildung verwendet wird, muslimische Erwachsene meint, die sich mit dem islamischen Glauben identifizieren. Ferner versucht die Arbeit im Sinne einer begrifflichen Präzision durchgehend zwischen muslimisch (bezogen auf Menschen, die dem Islam angehören) und islamisch (bezogen auf der islamischen Religion) zu unterscheiden (vgl. Douglass/Shaiikh 2004).

Die vorliegende Ausarbeitung hat das Ziel, Antworten auf folgende Forschungsfragen zu finden:

(1) Wie lässt sich die Bildungsarbeit islamischer Organisationen für Erwachsene in Deutschland beschreiben?

(1.1) Wie ist die bestehende Erwachsenenbildungspraxis der Moscheen im Hinblick auf Bildungsverständnis, Angebot, Zielgruppe, Akteure und Finanzierung exemplarisch zu charakterisieren?

(1.2) Welche Einflussgrößen wirken auf den Entwicklungsstand der Erwachsenenbildungsarbeit?

(2) Welche Typen von Programmen können am Beispiel Berliner Moscheen unterschieden werden?

Die vorliegende Arbeit besteht aus einem theoretischen und einem empirischen Teil, wobei Erkenntnisse, die auf der empirischen Untersuchung basieren, mit in die theoretische Ausarbeitung einfließen (vgl. 3. und 4. Kapitel). In der theoretischen Ausarbeitung werden Anforderungen an die religiöse Erwachsenenbildung erarbeitet; die Tradition der Bildungsarbeit im Islam sowie deren heutigen Entwicklungen untersucht, um Erwachsenenbildungspraxis aus einer islamtheologisch-nahen Perspektive zu begründen; des Weiteren wird die Bildungspraxis der islamischen Organisationen für Erwachsene in Deutschland analysiert. Drauffolgend werden die Ergebnisse der exemplarischen empirischen Untersuchung aufgearbeitet (Kapitel 5). Die Untersuchung besteht aus zwei komplementären Komponenten: aus Experteninterviews und aus einer Art Programmanalyse, bei welcher die Rekonstruktion von Programmen aus Interviews mit Vertreter/-innen der berücksichtigten Moscheen über ihre aktuellen Angebote erfolgt ist, da gedruckte Programme der Moschee-Veranstaltungen nicht vorhanden waren. Das Forschungsdesign wird im Kapitel 5.1. näher erläutert. Die Programmanalyse dient als Grundlage der Erstellung einer Programm-Typologie (vgl. 5. Kapitel).

Die zusätzlich geführten Experteninterviews fokussieren fachliche Einblicke aus der Kommunalpolitik zu Fragen der sozialen Funktionen der Moscheen und der Professionalisierung ihrer Bildungsarbeit (ein Interview; vgl. Transkript B) sowie aus der islamischen Theologie zu Fragen der pädagogischen Qualifikation der Imame und des islamisch-religiösen Lernens Erwachsener in Deutschland (ein Interview; vgl. Transkript A).

Für die Beschreibung der Themen, Formate, Ziele und Zielgruppen der Veranstaltungen islamischer Erwachsenenbildung (vgl. 4. Kapitel und Kapitel 5) sowie für das Aufarbeiten

der vorgefundenen Moschee-Programme in unterschiedliche Typen (vgl. 5. Kapitel) wurde eine Programmanalyse in abgewandelter Form vorgenommen: da für die Bildungsveranstaltungen der zu untersuchenden Anbieter-Organisationen (Moscheevereine) keine gedruckten oder Onlineprogramme vorhanden sind, wurden die Programme durch Erfragen einzelner Veranstaltungen in der Form von Interviews mit dafür zuständigen Personen (Vereinsvorsitzenden, Imamen, Zuständigen für Jugendarbeit) erschlossen. Die Interviews zur Erschließung der Programme wurden in fünf unterschiedlichen Berliner Moscheen durchgeführt (darunter sunnitische und schiitische Moscheen sowie arabische und türkische Moscheegemeinden). Für die in den Interviews genannten und beschriebenen Veranstaltungen wurden als ein erster Schritt der Analyse sog. Veranstaltungskarten ausgefüllt (vgl. 5. Kapitel; vgl. Anhang), die als Grundlage der Auswertung dienten.

Die erste Forschungsfrage nach den Charakteristika der Erwachsenenbildungspraxis wird in zwei Teilen der vorliegenden Ausarbeitung beantwortet: zum einen wird ein Gesamtüberblick über die Landschaft der gegenwärtigen islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland im 4. Kapitel verschafft. Dafür werden Beiträge aus der erwachsenenpädagogischen und islamtheologischen wissenschaftlichen Literatur herangezogen, sowie Aussagen von zwei Experteninterviews (vgl. Transkript A; Transkript B) berücksichtigt, die im Rahmen der empirischen Untersuchung komplementär durchgeführt wurden. Die beiden Experteninterviews spiegeln Fachwissen und Erfahrungen der Interviewten aus der Kommunalpolitik und der islamischen Theologie in Deutschland wider.

Zum anderen wird die Frage ergänzend durch die Analyse der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung im Kapitel 5 exemplarisch für die Bildungsarbeit von Berliner Moscheen beantwortet. Anhand der analysierten Spezifika des Bildungsverständnisses, Angebots, der Zielgruppe, Akteure und Finanzierungsmodalitäten wird ein grobes Bild der vorgefundenen Bildungsarbeit der Moscheen für Erwachsene exemplarisch skizziert, das Implikationen für das Programmplanungshandeln zulässt.

Der Forschungsfrage nach den Einflussgrößen, die auf die Bildungsarbeit der Moscheen einwirken, wird im 4. Kapitel anhand einer Analyse identifizierter Zusammenhänge nachgegangen. Ergänzend wird im Kapitel 5 auf weitere Einflussgrößen aufmerksam gemacht, deren Wirkungen durch die Analyse der Untersuchungsergebnisse sichtbar wird. Die zweite Forschungsfrage nach unterscheidbare Programm-Typen wird im 5. Kapitel bearbeitet.

### *Aufbau*

Im 2. Kapitel *Erwachsenenbildung in religiöser Trägerschaft* werden unterschiedliche Ansätze religiöser Erwachsenenbildung vorgestellt sowie Begründungen der religiösen Bildungsarbeit mit Erwachsenen untersucht, um daraus in einem nächsten Schritt Implikationen für die Analyse der islamischen Erwachsenenbildungsarbeit in Deutschland abzuleiten. Kurz werden außerdem die Ausprägungen der religiösen Erwachsenenbildung der

drei monotheistischen Religionen in Deutschland mit einem Fokus auf Entstehung und Bildungsziele umrissen.

Im Kapitel 3. *Bildung im Islam* wird anhand von im islamtheologischen Bildungsdiskurs existierenden Menschenbildern, Bildungsverständnissen und -zielen die Möglichkeit einer Begründung der islamisch-religiösen Erwachsenenbildung aus einer islamtheologischen Perspektive untersucht.

Das 4. Kapitel *Islamische Erwachsenenbildung in Deutschland* arbeitet die Grundzüge der gegenwärtig bestehenden Praxis der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland heraus und identifiziert Einflussgrößen, die in ihrem wechselseitigen Zusammenwirken den Entwicklungsstand der islamischen Erwachsenenbildung bestimmen. Zu Beginn des Kapitels wird die Verwendung der Bezeichnung *moscheeliche Erwachsenenbildung* in der vorliegenden Arbeit anhand von definitorischen Überlegungen der Autorin begründet.

Im 5. Kapitel *Erwachsenenbildungsangebot ausgewählter Berliner Moscheen* wird das Forschungsdesign der Untersuchung vorgestellt (Kapitel 5.1.) sowie die Untersuchungsergebnisse aufgearbeitet und analysiert (Kapitel 5.2.). Daraus werden exemplarisch Charakteristika der vorzufindenden Erwachsenenbildungsarbeit zu den Aspekten Bildungsverständnis, Angebot, Akteure und Finanzierung ausgearbeitet (Kapitel 5.2.3.). In einem nächsten Schritt werden die Programme der Moscheen nach relevanten Kriterien in Typen aufgeteilt, die ihre Hauptunterschiede erfassen (Kapitel 5.3.). Des Weiteren wird die gewählte Herangehensweise einer kritischen Reflexion unterzogen (Kapitel 5.4.).

Im *Ausblick* werden die Antworten der Forschungsfragen zusammengefasst, Überlegungen zur Professionalisierung der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland abgewogen sowie Empfehlungen für zukünftige Forschung im Bereich der islamisch-religiösen Erwachsenenbildung formuliert.

Leider nimmt die vorliegende Arbeit durch ihr Forschungsdesign und die herangezogene Literatur sowohl bei den Analysen aktueller Diskurse, als auch im Verfolgen der geschichtlichen Entwicklungen an mehreren Stellen die Entwicklungen des sunnitischen Islam stärker im Fokus als die des schiitischen, dessen Spezifika keine ausreichende Beachtung in der theoretischen Ausarbeitung der vorliegenden Arbeit bekommen. Ausprägungen des Islam wie das Alevitentum finden keine Erwähnung. Dies liegt lediglich an der notwendigen Beschränkung der Arbeit auf einen bestimmten Umfang. Nichtsdestotrotz wäre eine Differenzierung notwendig gewesen, gerade im Anbetracht des anfangs formulierten Anspruchs auf diversitätsbewusste Forschung.

## **2. Erwachsenenbildung in religiöser Trägerschaft**

Neben den christlichen existieren in Deutschland auch jüdische und islamische Ausprägungen der religiösen Erwachsenenbildung. Außerdem kann Religion auch Gegenstand

säkularer Erwachsenenbildung sein (vgl. Paetzoldt 2009, S. 13). Religiöse Erwachsenenbildung orientiert sich an den Lebensbedürfnissen der Menschen in ihren unterschiedlichen Lebenslagen und fördert Lebenslanges Lernen (vgl. ebd.). Früher war die Vermittlungsdidaktik die führende Methodologie der religiösen Erwachsenenbildung, während heute „subjektgeleitete, ganzheitliche und dialogische Lernvorgänge“ in den Vordergrund rücken (Leinweber 2011, S. 335). Heutzutage verweist religiöse Bildung Erwachsener in erster Linie auf einen bestehenden Unterschied zwischen theologischer Auslegung und praktiziertem, gelebtem Glauben (vgl. Drehsen 1994, Grönzinger/Lott 1997 zit. n. Lück/Schweitzer 1999, S. 15).

Im Folgenden werden theoretische Überlegungen zu Ansätzen christlich-religiöser Erwachsenenbildung diskutiert und zusammengefasst, um schließlich daraus Implikationen für eine mögliche Analyse der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland als Teil der religiösen Bildungslandschaft abzuleiten.

## **2.1 Begründung der religiösen Bildungsarbeit mit Erwachsenen**

Bevor die existierenden Definitionen und theoretischen Ansätze über religiöse Erwachsenenbildung aufgeführt werden, wurden an dieser Stelle zwei bestimmenden Kriterien in den Fokus genommen, die das Verständnis von religiöser Erwachsenenbildung konstituieren: das theologische und das (erwachsenen)pädagogische Kriterium. Das theologische Kriterium beschäftigt sich damit, welche Inhalte aus theologischer Sicht mit welchem Ziel durch die religiöse Erwachsenenbildung behandelt werden (vgl. Lück/Schweitzer 1999, S. 77). Das heißt in der Folge, dass unterschiedliche Auffassungen davon, was Religion umfasst, unterschiedliche inhaltliche Aufgaben und Ziele für die religiöse Erwachsenenbildung ergeben. Das pädagogische Kriterium hingegen ergibt sich aus dem Bildungsbegriff und bezieht sich auf die Berücksichtigung einer erwachsenenpädagogischen Perspektive auf das Lernen innerhalb der religiösen Erwachsenenbildung (vgl. ebd.). Ausgehend von der Vielfalt im Religionsverständnis existieren in der einschlägigen Literatur auch unterschiedliche Vorstellungen davon, was religiöse Erwachsenenbildung umfasst und leisten soll.

Zum einen wird Religion als die „Ressource individueller und sozialer Ordnung“ verstanden (Türk 2007, S. 140). Dabei geht es weniger um eine Wahrheit, sondern viel mehr um „die Nützlichkeit von Religion im Hinblick auf die Kontingenzerfahrungen des Individuums“ (ebd.). Im Vordergrund stehen Sinn- und Glückserfahrungen, Gelassenheit und therapeutische Heilung, die durch die Religion in diesem Verständnis für das Individuum erfahrbar werden (vgl. ebd.). So gesehen wollen Religionen eine „Antwort auf das Wirkliche geben, die von einer unüberbietbaren Wirklichkeit herkommt“ (ebd.). Pseudoreligion hingegen ist aus diesem Verständnis heraus „daran erkennbar, dass sie beginnt, das unüberbietbare Geheimnis der Wirklichkeit als durch Maßnahmen manipulierbar zu denken“ (ebd.). Sie macht die unüberbietbare Wirklichkeit zu etwas Weltlichem (vgl. ebd., S.



141). Aus diesem Verständnis von Religion heraus ergeben sich für die religiöse Erwachsenenbildung folgende Aufgaben:

- Im Hinblick auf die Wahrheitsfrage sollte religiöse Erwachsenenbildung Kriterien zur Beantwortung dieser Frage herausarbeiten und anbieten (vgl. ebd., S. 140). Dadurch sollte die Wahrheitsfrage zur Möglichkeit der Unterscheidung werden (vgl. ebd.);
- Religiöse Erwachsenenbildung sollte jedes Religionsverständnis kritisieren, das „darauf hinausläuft, dem Menschen einzureden, er könne sich selbst aus seinen innerweltlichen Erfahrungen heraus das Heil geben oder dies von einer innerweltlichen Wirklichkeit erwarten“ (ebd., S. 141).
- Darüber hinaus sollte Erwachsenenbildung im religiösen Kontext vor fundamentalistischen Auslegungen schützen. Diese gehören per Definition zu den Fehlformen der Religionsauslegung, weil sie allein für sich einen Wahrheitsanspruch erheben (vgl. Türk 2007).

Zum anderen schließen Religion und Religiosität „alle Formen der Suche nach Transzendenz, der Erfahrung von letztem Sinn und der Orientierung an letzten Werten“ ein (Luckmann 1963 zit. n. Lück/Schweitzer 1999, S. 69). Innerhalb von diesem Verständnis gehören zur religiösen Erwachsenenbildung „all jene Erwachsenenbildnerischen Angebote und Aktivitäten (...), die sich im weitesten Sinne mit Fragen von letzter Bedeutung bzw. letztem Sinn oder letzter Werteerfahrung beschäftigen“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 69). Diese können sich auf jegliche Transzendenz Erfahrungen beziehen, wie z.B. solche der New Age-Bewegung.

Die Berücksichtigung des pädagogischen Kriteriums wiederum würde für Konzepte religiöser Erwachsenenbildung bedeuten, dass diese ihre Angebote an mündige Menschen richten, die sich ihrer Selbstständigkeit und Freiheit bewusst sind und sie verantwortlich wahrnehmen (vgl. Lück/Schweitzer 1999, S. 15-16). Es würde auch bedeuten, die Angebote so zu gestalten, dass sie zur Verfeinerung von Fähigkeiten und Interessen im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung beitragen (vgl. ebd.). So ist Bildung immer „eine Frage der Individualität und steht abstrakt-allgemeinen Zielsetzungen oder einem bloßen Nützlichkeitsdenken kritisch gegenüber“ (ebd., S. 16). Wenn religiöse Erwachsenenbildung dem pädagogischen Kriterium genügen sollte, dann meint dies „diejenige Art und Weise, in der unter den Voraussetzungen der modernen Gesellschaft und der mit dieser verbundenen religiösen Situation, aber auch unter den Voraussetzungen eines erziehungswissenschaftlich begründeten Bildungsverständnisses religiöse Bildung angemessen betrieben werden kann“ (ebd., S. 37).

### *Definitionen*

Die verschiedenen existierenden Definitionen der religiösen Erwachsenenbildung lassen sich in zwei Gruppen aufteilen. Die eine Art von Definitionen fassen religiöse Erwachsenenbildung in einem weiten Sinn auf, nämlich als „ein Angebot (...), das von im weitesten Sinne religiösen Fragen Erwachsener ausgeht, das bildungstheoretisch begründet ist und das auf religiöse Mündigkeit zielt“ (ebd., S. 17). Nach Englert gehören „all jene Veranstaltungen, in denen es um eine Thematisierung grundlegender Lebens- und Sinnfragen in einem weltanschaulichen Horizont geht“ zum Bereich der religiösen Erwachsenenbildung (Englert 1992, S. 22). Paetzoldt (2009) spricht in diesem Sinne von impliziter, oder spirituell-meditativer religiöser Erwachsenenbildung (vgl. Paetzoldt 2009, S. 14).

Die andere Art von Definitionen fasst die religiöse Erwachsenenbildung in einem engeren Sinn auf. Dabei geht es um Bildungsinhalte, die mit der Religion zu tun haben, wie zum Beispiel „konkrete Formen des praktischen Glaubensvollzuges“ (Paetzoldt 2009, S. 13). Wenn religiöse Erwachsenenbildung vor allem das Lernen über religiöse Rituale und Lehren fokussiert, spricht Paetzoldt von expliziter religiöser Erwachsenenbildung (vgl. ebd., S. 14).

Die religiöse Bildungsarbeit mit Erwachsenen wird durch drei Perspektiven begründet.

Die erste bezieht sich auf die Teilnahmemotive der Lernenden: Erfahrungen mit Sterben und Tod, Konfrontation mit Glaubensfragen, Bedürfnis nach Erfahrungsaustausch mit ähnlich interessierten Menschen sowie „Hunger nach emotionalen oder spirituellen Erfahrungen“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 18-19). Weitere Motive können die Suche nach Orientierung, Erneuerung sowie eine persönliche Auseinandersetzung mit Kirche und Theologie sein – all das begründet die Notwendigkeit der religiösen Erwachsenenbildung „vom Einzelnen her“ (ebd.).

Des Weiteren dienen gesellschaftliche Zusammenhänge als Begründung der religiösen Erwachsenenbildung: dazu gehört die Auseinandersetzung mit der Unvereinbarkeit zwischen Demokratie und fundamentalistischen Positionen; mit Fragen des Zusammenhangs zwischen religiösem Ethos, Ethik und Recht (vgl. ebd., S. 20f.). Lück und Schweitzer (1999) sprechen vom Recht auf religiöse Bildung als Teil des Rechts auf Bildung, das vom Grundgesetz garantiert wird. Daraus erfolgt aus ihrer Sicht das Recht auf (religiöse) Bildung sowie das Recht auf Pflege der religiösen Überlieferung als Teil des kulturellen Erbes. Im Zusammenhang mit Demokratieerhalt wird die religiöse Erwachsenenbildung insofern begründet, als dass sie zum gelingenden Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Religionszugehörigkeiten in einer Gesellschaft beitragen sollte (vgl. Lück/Schweitzer 1999, S. 22).

Nicht zuletzt dient auch der kirchliche Zusammenhang als Grundlage für die Begründung der religiösen Erwachsenenbildung in Deutschland. In diesem Sinne dürfte die Aufgabe der religiösen Bildung nicht in einer Dienstleistung einer anderen Institution bestehen,

sondern darin, jedem Einzelnen Bildung zu ermöglichen (vgl. ebd.). Daher darf die Existenzberechtigung der religiösen Erwachsenenbildung keinesfalls von ihrem Nutzen für die Kirche bzw. der religiösen Trägerinstitution abhängig sein. Gleichzeitig führt religiöse Erwachsenenbildungsarbeit dazu, dass Gebetshäuser mehr Besucher/-innen bzw. Mitglieder gewinnen, da sie durch Erwachsenenbildung weitere Kreise von Menschen erreichen, als allein durch ihre gottesdienstliche Praxis (vgl. ebd.). Dieser Aspekt ist wichtig, denn religiöse Institutionen könnten ihre Bildungsarbeit damit begründen, dass sie zur Erhöhung der Gemeindemitgliederzahl beiträgt. Wenn religiöse Erwachsenenbildung aber lediglich mit diesem Zweck betrieben wird, dann werden primär die Bedürfnisse der Institutionen, und nicht diese des Individuums zu leitenden Motiven der Bildungsarbeit. Zumindest aus einer christlichen Perspektive heraus, wie von Lück und Schweitzer (1999) begründet, sollte Bildungsarbeit nicht mit dem Ziel geleistet werden, mehr Gemeindemitglieder zu gewinnen, weil „der christliche Glaube nicht lehrbar ist und deshalb auch kein Bildungsziel sein kann“ (ebd., S. 26). Dafür sollte sich aus der Sicht von Lück und Schweitzer (1999) die religiöse Erwachsenenbildung auf das Lernen für den Glauben fokussieren, weil der Glaube auf Lernen und Bildung angewiesen sei (vgl. ebd.).

## **2.2 Ansätze religiöser Erwachsenenbildung**

Es existiert kein allgemein gültiges Konzept der religiösen Erwachsenenbildung in Deutschland. Vielmehr versuchen verschiedene Konzepte auf die Herausforderungen der heutigen Zeit zu reagieren, wie z.B. auf die religiöse Pluralität und das postmoderne Denken, welche die Fähigkeit zum Umgang mit Pluralität zu einem zentralen Lernziel mehrerer Ansätze der religiösen Erwachsenenbildung werden lassen (vgl. Leinweber 2011, S. 336). Die Pluralitätsfähigkeit wird dabei als die Fähigkeit verstanden, „Differenzen ernst nehmen, Gegensätzliches stehen lassen, kontextuelle Bedingtheiten erkennen, (...) Relativität schätzen“ zu können (ebd.). Andere Ansätze setzen differente Foki und definieren vielmehr Grenzen des Glaubens, um „herauszustellen, was aus Perspektive des christlichen Glaubens nicht zur Disposition steht“ (ebd., S. 337).

Aus der katholischen Theologie hat sich der Ansatz von Englert entwickelt. Laut Englert sollte die religiöse Erwachsenenbildung mehrperspektivisch erfolgen und individual-, Christentums-, und gesellschaftsgeschichtliche Zusammenhänge herstellen. Englers Zielbestimmung der religiösen Erwachsenenbildung besteht in der „Bearbeitung grundlegender Lebens- und Sinnfragen im Horizont religiöser Traditionen“ (Englert 1992, S. 25).

Der lebensgeschichtliche Ansatz, ein anderes Konzept der religiösen Erwachsenenbildung, versteht diese als „auf Religion in der Lebensgeschichte ausgerichtete Erwachsenenbildung“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 31). Im Fokus werden in diesem Fall Veränderungen in der gesamten Lebensspanne genommen, die als Entwicklung, Wachstum oder Krise durch den Einzelnen erlebt werden. Der Ansatz hat sich aus der Religionspsychologie des Erwachsenenalters entwickelt. Er geht davon aus, dass Veränderungen der

Biographie im Zusammenhang mit „Lebensalter, Geschlecht, Schicht, Klasse, Milieu“ Implikationen im Blick auf Religion in der Lebensgeschichte besitzen (Lück/Schweitzer 1999, S. 30f.). Deswegen sind unter anderem die Auseinandersetzungen mit dem Kinderglauben sowie mit belastenden Erfahrungen in der religiösen Erziehung die konkreten Themen des Ansatzes. Laut Nipkow (1987) darf sich religiöse Erwachsenenbildung jedoch nicht nur auf die individuelle Lebensgeschichte Erwachsener beschränken und sollte über das Individuelle hinaus gehende Bezüge beinhalten und diesen auch gerecht werden. Aus seiner Sicht ist die Aufgabe, die sich der lebensgeschichtliche Ansatz stellt, eine zentrale, aber keine erschöpfende Aufgabe von religiöser Erwachsenenbildung (vgl. Nipkow 1987 zit. n. Lück/Schweitzer 1999, S. 31).

In der Auffassung von Lück/Schweitzer (1999) kann die sogenannte Spirituelle Bildung auch als religiöse Erwachsenenbildung verstanden werden. Diese umfasst die „bewusste Pflege und Unterstützung von Formen des Erlebens und Erfahrens von Transzendenz und Übungen, die diese Erfahrungen herbeiführen“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 32).

Aus der Sicht von Eckhart Türk (2007) sollte die religiöse Bildung ein angeleiteter und begleiteter religionskritischer Prozess sein, „der ‚wahre‘ Religion von nur behaupteter Religion“, also ‚Pseudoreligion‘, zu unterscheiden hilft (Türk 2007, S. 140). Türks Konzept gewinnt an Relevanz mit Hinblick auf Fragen „nach den vielen Religionen und der einen Wahrheit“, deren Beantwortung dem Einzelnen Orientierung in der vielfältigen Realität zu ermöglichen sucht (ebd.).

Leinweber sieht die religiöse Erwachsenenbildung als Orientierungsraum: „Glauben und Religion geschehen nicht im luftleeren Raum, in dem Glaubenswahrheiten einfach für wahr gehalten werden, sondern sie setzen auf Reflexion, Nachdenken und Auseinandersetzung mit eben diesen Glaubenswahrheiten im Zusammenhang von Lebenserfahrungen und konkreter Lebenssituation“ (Leinweber 2011, S. 334). Deswegen sollte für Leinweber (2011) der Umgang mit Glaube und Religion ein ganzheitlich-personaler Vorgang sein, der Bildungsprozesse einschließt (vgl. ebd.). So verstanden stützt religiöse Erwachsenenbildung die Suche der Individuen nach den Gründen eigener Entscheidungen und ermöglicht dadurch „die Suche nach verantworteten Handlungsalternativen“ (Tzscheetzsch 2004 zit. n. Leinweber 2011, S. 335). Darüber hinaus sollte die religiöse Erwachsenenbildung zur Persönlichkeitsbildung beitragen, denn „der Glaube ist auf Personen angewiesen, die in der Lage sind, Rechenschaft über die Hoffnung zu geben, die in ihnen ist“ (ebd.).

Aus den hier vorgeführten Ansätzen und den sich daraus ergebenden Aufgaben für die religiöse Erwachsenenbildung lassen sich folgende Anforderungen zusammenfassend formulieren, wenn religiöse Erwachsenenbildung dem Bildungsanspruch gerecht werden und Selbstständigkeit, Urteilsfähigkeit sowie religiöse Mündigkeit fördern soll:

- Der Ausgangspunkt für Angebote der religiösen Erwachsenenbildung können nur die Erwachsenen selbst sein (vgl. Lück/Schweitzer 1999, S. 15). Denn Bildung ist

auf die Person bezogen und allein die Vermittlung von religiösen Inhalten ohne die Berücksichtigung des Individuums garantiert keine Bildung (vgl. ebd., S. 17). Die erwachsenenpädagogische Arbeit zielt auf die Selbstständigkeit der Lernenden und geschieht in „Achtung vor der Individualität“, auch im Kontext religiöser Erwachsenenbildung (ebd., S. 15).

- Die Trennlinie zwischen Religionsunterricht und der religiösen Erwachsenenbildung sollte eingehalten werden. Religiöse Erwachsenenbildung ist kein Schulunterricht und auch kein nachgeholt Religionsunterricht (vgl. ebd.). Religiöse Erwachsenenbildung soll die Lernmöglichkeiten, -spezifika und -interessen der Erwachsenen berücksichtigen und diesen gerecht werden (vgl. ebd.). Trägerinteressen „dürfen den Umfang der Themen der Erwachsenenbildung nicht umschreiben, da sonst der Bildungsanspruch von Erwachsenenbildung verletzt würde“, dessen entscheidende Kriterien das Einhalten der didaktischen Prinzipien Lebenswelt- und Teilnehmendenorientierung sind (ebd., S. 74).
- Religiöse Erwachsenenbildung darf nicht an den Erwartungen der jeweiligen religiösen Trägerinstitution gemessen werden, denn „[d]er mit dem Bildungsbegriff verbundene Anspruch ist auch kirchlicherseits zu bejahen und die eigenständige Aufgabe der Erwachsenenbildung anzuerkennen“ (ebd., S. 36).
- Religiöse Erwachsenenbildung soll Fähigkeiten ausbilden: „So können auch in theologischer Sicht heute nur solche Normen oder Idealvorstellungen [...] als hilfreich angesehen werden, die zu einem sinnvollen und verantwortlichen Umgang mit den Erfahrungen und Herausforderungen heutigen Lebens im Erwachsenenalter befähigen“ (ebd., S. 66). In diesem Sinne sollte die religiöse Erwachsenenbildung weniger konkrete Vorbilder und Lebensbeschreibungen vorschlagen. Vielmehr besteht ihre zentrale Aufgabe darin, die Ausbildung der Fähigkeit zu unterstützen, mit derer Hilfe die Vielfalt verschiedener Weltanschauungen und Lebensentwürfe reflektiert und einen konstruktiven Umgang damit entwickelt werden kann (vgl. ebd.).

Laut Leinweber (2011) soll religiöse Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund heutiger vielfältiger Lebenskonzepte „stets die Menschen im Blick haben [...], die in unterschiedlicher Weise Suchende, Denkende und Glaubende sind“ (Leinweber 2011, S. 337). Er hebt hervor, dass sie „ernst genommen sein [wollen] in ihren Lebenserfahrungen und gefördert [...] in ihrer spirituellen Entwicklung“ (ebd.).

## 2.3 Erscheinungsformen in Deutschland

Die religiöse Bildungspraxis in einem Land kann als Abbild der religiösen Landschaften gesehen werden (vgl. Paetzoldt 2009, S. 14). Die Mehrzahl der religiös gebundenen Men-

schen in Deutschland gehört dem Christentum oder dem Islam an (ebd.). Um einen Überblick zu verschaffen, werden im Folgenden die in Deutschland existierenden Erscheinungsformen der christlichen und islamischen Erwachsenenbildung im Hinblick auf Entstehung, Aufgaben, Organisation und Angebot kurz umrissen. Neben der christlichen und islamischen wird an dieser Stelle noch die jüdische Erwachsenenbildung vorgestellt, die in Deutschland auf eine lange Tradition zurückblickt (vgl. Paetzold 2009, S. 14).

### *Christliche Erwachsenenbildung*

Die Landschaft des Christentums ist in Deutschland mannigfaltig: neben den evangelischen und katholischen Kirchen existieren noch orthodoxe und zahlreiche Freikirchen. Dies erklärt, warum unter der Bezeichnung *christliche religiöse Erwachsenenbildung* unterschiedliche Begriffe gängig sind (vgl. ebd., S. 15). Die heutige Landschaft christlicher Erwachsenenbildung ist mit ihren zahlreichen Bildungszentren, Familienbildungsstätten, Akademien, Verbänden und Bildungswerken vielgestaltig. Ein zentrales Thema, welches im Rahmen der christlichen Erwachsenenbildung vor allem im jungen Erwachsenenalter thematisiert wird, stellt die Auseinandersetzung mit dem Kinderglauben als Voraussetzung des Erwachsenwerdens dar (vgl. Lück/Schweitzer 1999, S. 66). Dabei beschäftigt die Frage danach, was nach dem Kinderglauben kommen soll, nach der „entmythologisierende[n] Kritik an nicht mehr nachvollziehbaren Vorstellung von ‚Gott am Himmel‘“, die mit dem Erwachsenwerden zusammenhängt (ebd.). Ein wesentliches Motiv für die christliche religiöse Erwachsenenbildung ist deswegen die Begleitung von Erwachsenen bei ihrer Suche nach einer neuen Form des Glaubens, die dem veränderten Denken im Erwachsenenalter entspricht (vgl. ebd.).

Die Kritik, die seitens der psychoanalytischen Religionskritik formuliert wurde und wird, hat die christlich-religiöse Erwachsenenbildung beeinflusst. Diese macht auf das Christentum als „Hindernis für gesunde psychische Entwicklung“ aufmerksam. Im Fokus der Kritik stehen Vorstellungen christlicher Reife, die Verinnerlichung von „Selbstdisziplin und Selbstverneinung im Interesse der eigenen Seelenrettung“ vorsehen und somit im Gegensatz zu psychologisch-fundierte Vorstellungen von gesunder Entwicklung stehen (ebd., S. 65). Vor diesem Hintergrund sollte sich christliche Erwachsenenbildung mitunter mit lebenslangen Belastungen befassen, die aus einer „verfehlten religiösen Erziehung“ resultieren (ebd.). Die Erwachsenenbildung geht von einer anderen theologischen Sicht auf Reife im Sinne von Mündigkeit und selbstständiger Urteilsfähigkeit aus und begründet diese mit „ihren klassischen biblischen Anhalt im Epheserbrief (Eph 4, 13ff.)“ (ebd.). In diesem Zusammenhang sollte christliche Erwachsenenbildung stets darum bemüht sein, menschliche Erfahrungen zu bejahen, und deren Sinn kann nicht darin bestehen, „menschliche Erfahrungen zu negieren, sondern sie muss sie (...) allererst richtig zu verstehen helfen“ (Türk 2007, S. 141). Dabei wird die religiöse Mündigkeit aus christlicher Sicht nicht nur als eine kritische Dekonstruktion mythologischer Bilder verstanden, son-

dem sie „schließt viel mehr die Einsicht in die bleibende Notwendigkeit und Unersetzlichkeit solcher Ausdrucksformen ein“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 65). Dies soll eine neue „Freiheit zum Sein“ ermöglichen, „die aus dem Glauben als Kritik an beengendem Selbstidealisationen, Selbststilisationen und Selbstzwängen erwachsen kann“ (ebd.).

Mit diesem Verständnis in der christlichen Erwachsenenbildung bildete sich ein Gegenentwurf zu dem theologischen linearen Wachstums- und Entwicklungsmodell. Laut Moran (1979) werden lineare theologische Entwicklungsmodelle der Realität nicht gerecht und „führen mit Notwendigkeit zu Überforderung, Enttäuschung und letztlich, angesichts unausweichlicher Alterungsprozesse, zur Verzweiflung an sich selbst“ (Moran 1979, zit. in: Lück/Schweitzer 1999, S. 66). Morans Alternative besteht in der Förderung von „Integration der Gegensätze“, Reife und Ganzheit durch die Erwachsenenbildung, was allerdings kein realisierbares Ziel darstellen soll, sondern als Perspektive zu verstehen ist, die „das ganze Leben über offen bleiben“ soll (ebd.). Aus seiner Sicht ermöglicht die Perspektive „in dieser Offenheit“ ein Leben in Humanität (ebd.). Für ihn tritt dann an die Stelle überfordernder Selbstperfektion „die Aufgabe der Integration, insbesondere im Verhältnis von Rationalität und Irrationalität, von Abhängigkeit und Unabhängigkeit sowie von Leben und Tod“ (ebd.).

Ein weiteres Thema der christlichen religiösen Erwachsenenbildung stellt die Übernahme einer ethischen Verantwortung in der Gestaltung eines Lebens dar, „das seinen Sinn in der Entsprechung zu Gottes schöpferischem, erhaltendem und befreiend-erneuerndem Handeln finden will“ (ebd., S. 65). Die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Individualisierung spielt für die christliche Erwachsenenbildung auch eine wichtige Rolle (vgl. ebd., S. 66).

Die christliche Erwachsenenbildung in der Praxis lässt sich in evangelischer und katholischer Erwachsenenbildung aufteilen.

Die evangelische Erwachsenenbildung umfasst „alle Formen organisierten Lernens (...), die in der Trägerschaft und Verantwortung von Einrichtungen der evangelischen Kirchen stattfinden“ (Seiverth 2010). Die evangelische Erwachsenenbildung entstand zu Beginn des 20. Jahrhunderts durch die Initiative einzelner Pfarrer und Laien, die sich „der Volksbildung zuwandten“ (ebd.). Einen weiteren Ursprung evangelischer Erwachsenenbildung stellen die Bildungsaktivitäten kirchlicher Vereine und Verbände dar (vgl. ebd.). Heute sind die zahlreichen Einrichtungen der evangelischen Erwachsenenbildung in landeskirchlichen Arbeitsgemeinschaften verbunden und zusammen mit anderen Verbänden in der Deutschen Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (DEAE) organisiert (vgl. ebd.). Das Angebot der evangelischen Erwachsenenbildung ist nach dem Vorschlag des Deutschen Dachverbandes DEAE in fünf Portalen organisiert, die die Veranstaltungen jeweils nach ihrer Spezifik gruppieren. Die Portale sind wie folgt:

- Vorträge, Kurse, Symposien (rezeptive Aneignung von Wissen);

- Vergleiche, Dialoge und Begegnung zwischen Kulturen und Religionen (Klärung von Fragen, die sich aus ökumenischen oder interkulturellen Situationen ergeben);
- Kreativität und ästhetische Gestaltung (Sinnliche Wahrnehmung und praktische Gestaltung);
- Exkursionen und Studienreisen;
- Spirituelle und religiöse Praktiken (vgl. Dokument „Orientierungshilfe für Kreiskirchenräte zur Arbeit der regionalen Arbeitsstellen für Evangelische Erwachsenenbildung“ der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg e.V. vom April 2014, S.4).

Jährlich beschäftigt die evangelische Erwachsenenbildung gut 30.000 Personen als haupt-, neben- und ehrenamtliche Mitarbeiter/-innen sowie Honorarkräfte (vgl. Seiverth 2010).

Die katholische Erwachsenenbildung bezeichnet „das von der katholischen Kirche legitimierte und getragene sowie öffentlich verantwortete ‚Lernen von Erwachsenen an eigens dafür bereitgestellten Orten mit entsprechend fachlicher und pädagogischer Begleitung‘“ (Blasberg-Kuhnke 1992 zit. n. Wittrahm 2010). Katholische Erwachsenenbildung versteht sich als „Bestandteil der vierten Säule des Bildungswesens in Deutschland“ (ebd.). Die wichtigsten Träger katholischer Erwachsenenbildung sind in der Bundesrepublik die (Erz-)Bistümer, neben weiteren Verbänden und Institutionen, wie z.B. den katholischen Akademien und den Familienbildungsstätten (vgl. ebd.). Sie sind zusammengeschlossen und in der Katholischen Bundesarbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung (KBE) organisiert.

Katholische Erwachsenenbildung in Deutschland setzt sich das Ziel, Menschen „zur kritischen Stellungnahme, zur reflektierten Entscheidung und Lebensgestaltung angesichts eines kulturellen Pluralismus anzuregen bzw. zu befähigen“ (ebd.). Als Träger von Fort- und Weiterbildungen ist die katholische Erwachsenenbildung bemüht, „neben der Vermittlung von Fähigkeiten und Fertigkeiten eine kritische Einordnung des Erlernten in den biographischen und den soziokulturellen Kontext“ zu ermöglichen (ebd.). Darüber hinaus zielt die katholische Erwachsenenbildung im Bereich des Theologischen darauf ab, die Menschen instand zu setzen, „ihren Glauben vor sich und anderen zu verantworten und so die kirchliche Gesprächsfähigkeit (...) institutionell“ abzusichern (ebd.).

### *Jüdische Erwachsenenbildung*

Die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland blickt auf eine lange Tradition zurück (vgl. Paetzoldt 2009, S. 14). Sie ist in unterschiedlichen Formen vorzufinden: von „kleinen Talmud-Mischna-Zirkeln bis hin zu Veranstaltungen Jüdischer Erwachsenenbildungsinstitutionen wie (...) die Jüdische Volkshochschule in Berlin, München, Frankfurt am Main“ (Paetzoldt 2009, S. 16). Müller-Commichau definiert jüdische Erwachsenenbildung als



„organisiertes Lehren und Lernen von jüdischen Erwachsenen zu jüdischen Themen für jüdische und nicht-jüdische Erwachsene“ (Müller-Commichau 2010). Die Themen der jüdischen Erwachsenenbildung sind vor allem die jüdische Religion, Kultur und Geschichte, Adressaten der Bildungsangebote sind zunehmend auch nicht-jüdische Erwachsene (vgl. ebd.). Eine spezifische Botschaft prägt den Charakter der jüdischen Erwachsenenbildung und dient als ihr Alleinstellungsmerkmal: „nämlich die Herausbildung bzw. Wahrung einer kollektiven Identität“ (ebd.). Ferner spielt die Auseinandersetzung mit Themen wie Identität, Laizismus und Frömmigkeit, Leben in der Diaspora sowie Zionismus eine wichtige Rolle in der jüdischen Erwachsenenbildung (vgl. ebd.).

Über Jahrhunderte hinweg entwickelte sich die jüdische Erwachsenenbildung in den jüdischen Lehrhäusern (auch *Schil* genannt), die oft ein Teil der Synagoge darstellten (vgl. ebd.). Ein entscheidender Schritt in der Entwicklung der jüdischen Erwachsenenbildung in Deutschland ist die Gründung des Freien Jüdischen Lehrhauses 1920 in Frankfurt am Main durch Franz Rosenzweig (vgl. ebd.). 1933 initiierte Martin Buber angesichts der Bedrohungen durch den Nationalsozialismus die „Mittelstelle für jüdische Erwachsenenbildung“ mit dem Ziel, Menschen jüdischer Herkunft zu stabilisieren und auf die Herausforderungen der Emigration vorzubereiten (vgl. ebd.). Nach dem Holocaust beginnen die ersten Formen jüdischer Erwachsenenbildung erst wieder in den 1960er Jahren zu funktionieren, in den 1990er Jahren wird in Berlin die erste jüdische Volkshochschule gegründet (vgl. ebd.).

Aus jüdischer Sicht macht es im Kontext jüdischer Erwachsenenbildung nur insofern Sinn, von Erwachsenenbildung zu sprechen, als dass der Begriff eine „altersangemessene Weise“ markiert, Bildungsarbeit für Erwachsene zu betreiben (vgl. ebd.). Sonst werden im Judentum keine Altersgrenzen des Lernens gezogen: „Der jüdische Mensch lernt nie aus, deshalb ist für ihn Lernen endlos“ (ebd.). Als traditionell jüdisches Lernen kann die Praxis bezeichnet werden, bei der im Rahmen des Wissenserwerbs „immer auch die Frage nach der Haltung des Lerner gegenüber dem jeweiligen Lernstoff“ gestellt wird, sowohl bei religiösen als auch bei säkularen Wissensfeldern (ebd.). Damit wird die Anregung zur Selbsterkenntnis angestrebt (vgl. ebd.). Eine andere traditionelle Form des Lernens stellen die *Chawruta* dar: gemeinsames Lernen in Paaren (vgl. ebd.). Neuere empirische Befunde über die jüdische Erwachsenenbildung in Deutschland (konkret in Berlin-Brandenburg) hat Greta Zelener vorgelegt (vgl. Zelener 2019).

### *Islamische Erwachsenenbildung*

In erster Linie ist das, was islamische Organisationen an Aktivitäten für Erwachsene anbieten, der religiösen Erwachsenenbildung zuzuordnen (vgl. Pätzold 2009, S. 15). In diesem Zusammenhang interessiert die islamische Erwachsenenbildung als religiöse Erwachsenenbildungspraxis, denn diese thematisiert ähnlich wie christliche oder jüdische Erwachsenenbildung, Lebens- und Sinnfragen (vgl. ebd., S. 14). Die islamisch-religiöse

Landschaft ist in Deutschland, bedingt durch die unterschiedlichen Herkunftsländer der Muslim/-innen, äußerst vielgestaltig und auch nicht zentral organisiert (vgl. ebd., S. 15). Auch wenn die Bildungsaktivitäten islamischer Organisationen und Moscheen für Erwachsene bisher noch nicht umfassend untersucht wurden und trotz derer Unübersichtlichkeit, spricht Paetzold (2009) von einer sich etablierenden islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland (vgl. ebd., S. 21f.).

Das Angebot ist vor allem auf die Vermittlung von religiösem Wissen fokussiert und findet unter anderem in der Form von Vorträgen, Predigten und Korankursen statt (vgl. Begic 2011; Paetzoldt 2009, S. 15). Auch wenn sie als Religionsgemeinschaften anerkannt sind, funktionieren Moscheen in Deutschland rechtlich als Vereine. Anders als Kirchen und Synagogen sind Moscheen in Deutschland finanziell ausschließlich von Spenden abhängig. Daher ist auch die islamische Erwachsenenbildung finanziell nicht abgesichert.

Traditionell wurde durch die Jahrhunderte im islamischen Lernen das Wissen von den Lehrenden an die Schüler/-innen weitergegeben (vgl. Hefner/Zaman 2007, S. 5). Wegen dieser Praxis spielten die Lehrenden eine wichtige und einflussreiche Rolle und dienten als religiöse Autorität auch deswegen, weil es im Islam, anders als im Christentum, keinen institutionalisierten Klerus gab (vgl. ebd.). Heute werden die Auswirkungen dieser Tradition, im Zusammenspiel mit anderen Faktoren, bei der Erscheinung sichtbar, dass sich in deutschen Moscheen zahlreiche Aufgaben, Verantwortung, Pflichten und Gestaltungsfreiheit in der Person des Imams konzentrieren (vgl. Begic 2011; Ceylan 2010, S. 9f., S. 173).

## **2.4 Implikationen für die Islamische Erwachsenenbildung**

Eine wichtige Erkenntnis, die zu Beginn des Kapitels benannt wurde – nämlich, dass religiöse Erwachsenenbildung auf Unterschiede zwischen theologischen Auslegungen und gelebter Religion verweist – soll an dieser Stelle in Bezug auf die islamische Erwachsenenbildung erneut betrachtet werden (vgl. Drehsen 1994, Grönzinger/Lott 1997 zit. n. Lück/Schweitzer 1999, S. 15).

Zu einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der islamischen Erwachsenenbildung gehört die Reflexion darüber, dass auch zu der islamischen Erwachsenenbildung zwei unterschiedliche Dimensionen gehören: zum einen die islamische Erwachsenenbildung als Konzept und als islamtheologische Überlegung, zu der Gedanken über Inhalte und Lernziele der islamisch-religiöser Bildungsarbeit mit Erwachsenen Lernenden gehören, die vor dem Hintergrund des islamischen Glaubens zu begründen wären; zum anderen gehört dazu die Praxis, in der muslimische Erwachsene oder Erwachsene generell für ihren Glauben in islamischen Organisationen, z.B. in Moscheen, lernen, und dies im Rahmen von Angeboten geschieht, die von islamischen Organisationen organisiert und durchgeführt werden. Kurzum – im ersten Fall handelt es sich um theoretische Überlegungen, im zweiten Fall um die existierende gelebte Praxis.

Für eine Arbeit, die die bestehende Praxis analysieren will, wird es zu einer Herausforderung, wenn für die Analyse der Praxis noch keine theoretischen Konstrukte vorliegen (islamische Erwachsenenbildung als Konzept). Denn anders als im Fall z.B. der christlichen Erwachsenenbildung, existiert (noch) keine Theorie der islamischen Erwachsenenbildung – weder von der Perspektive der Erwachsenenbildungswissenschaft noch von der Perspektive der islamischen Theologie. Deshalb fehlen für eine mögliche Analyse der bestehenden Praxis islamisch-religiöser Erwachsenenbildungsarbeit fachimmanente Anhaltspunkte. Aus diesem Grund ist die Analyse auf die Erarbeitung alternativer Anhaltspunkte angewiesen, die sich aus Sicht der Autorin im Folgenden implizit finden lassen:

(1) *Theoretische Überlegungen aus der Tradition der christlich-religiösen Erwachsenenbildung in Deutschland*, da diese sich im gleichen geographischen und kulturellen Raum (Deutschland) entwickelt haben, in dem sich auch die heutige Praxis der islamischen Erwachsenenbildung seit den 19960er Jahren entwickelt; und weil das Fortschreiten des christlich-islamischen Dialogs Synergien für die Entwicklung der beiden Bereiche erwarten lässt (vgl. Meißner/Affolderbach/Mohagheghi/Renz 2014).

(2) *Theoretische Überlegungen und empirische Befunde aus dem Bereich der Erwachsenenbildungsforschung*, weil diese Anforderungen an die Gestaltung für Lernräumen für Erwachsene Lernende allgemein umfassen;

(3) *Islamtheologische Ansichten zum Lernen über die Lebensspanne*, weil sich daraus Lernziele für die islamisch-religiöse Bildung im Erwachsenenalter abzeichnen lassen;

(4) *Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen oder bestehende Praxis als Referenzrahmen* (z.B. die Entwicklung einer sich ständig ausdifferenzierenden Pluralität; oder die bestehende Regelung der Erhebung einer Kirchensteuer in Deutschland etc.).

(1) *Theoretische Überlegungen aus der Tradition der christlichen religiösen Erwachsenenbildung in Deutschland als Anhaltspunkt*

Theoretische Überlegungen aus der christlichen Tradition der religiösen Erwachsenenbildung könnten als Stützpunkte für eine Analyse dienen, vor allem da, wo theologisch begründbare Parallelen denkbar wären. Ein Beispiel dafür wäre der Ausgangspunkt vom Glauben als ein Geschenk Gottes, der durch Lernen nicht entsteht, aber auf Lernen angewiesen ist. Im Islamischen Verständnis wird eine ähnliche Denkweise mit einem Koranzitat begründbar: „Nach dem Koran ist der Glaube mit Gottes Hilfe und durch das Benutzen des eigenen Verstandes zu erlangen. Nämlich: ‚Niemand kann glauben ohne Gottes Hilfe. Er aber zürnt denen, die ihren Verstand nicht gebrauchen (Koran 10/100)‘“ (Polat 2010, S. 186). Auch wenn Überlegungen über das Ziehen solcher Parallelen eher ein Thema für den Christlich-Islamischen Dialog wären, wären an dieser Stelle zwei weitere Dimensionen des theoretischen Diskurses zur christlich-religiösen Erwachsenenbil-

dung heranzuziehen und auf die islamische Bildungsarbeit mit Erwachsenen zu beziehen, da sie für die Zwecke der Erarbeitung theoretischer Anhaltspunkte für diese Ausarbeitung substanzreich sind: Die Kriterien der religiösen Erwachsenenbildung (Theologisches und Pädagogisches, vgl. Kapitel 2.1) und die Notwendigkeit der Begründung der Erwachsenenbildungsarbeit im Religiösen vor dem Hintergrund des Individuums, der Gesellschaft und der Institutionen.

Stellt man die These auf, dass die islamische Erwachsenenbildung der religiösen Erwachsenenbildung zuzuordnen ist (vgl. Paetzoldt 2009), dann dürfte diese auch im Zusammenhang mit wirkenden Kriterien der religiösen Erwachsenenbildung diskutiert werden. Aus dem theologischen Kriterium erwächst die Notwendigkeit eines islamtheologisch begründeten festgelegten Komplexes von Themen, Inhalten und Lernzielen für muslimisches Lernen im Erwachsenenalter, das im Idealfall als Orientierung für die Bildungsarbeit der Moscheen mit Erwachsenen dienen kann. Aus dem pädagogischen Kriterium heraus würde die Notwendigkeit der Planung und Durchführung von Bildungsveranstaltungen zu den innerhalb des theologischen Kriteriums festgelegten Inhalten und Lernzielen mit Berücksichtigung des Bildungsbegriffs und den Lernbedürfnissen erwachsener Individuen entstehen. Auf diesen Aspekt wird näher in den Abschnitt (2) *Theoretische Überlegungen und empirische Befunde aus dem Bereich der Erwachsenenbildungsforschung* eingegangen.

Die islamische Erwachsenenbildung vor dem Hintergrund des Individuums, der Gesellschaft und der Institution zu begründen, würde Folgendes bedeuten:

- die Notwendigkeit der islamischen Erwachsenenbildung mit den Teilnahmemotiven und den Bedarfen der Einzelnen zu begründen (Individuum);
- des Weiteren anzuerkennen, dass die Notwendigkeit eines angemessenen Umgangs mit gesellschaftlicher Pluralität und Vielfalt sowie das bestehende Recht auf Pflege der eigenen Religiosität (auch im Sinne des Erhalts kultureller Vielfalt) der islamischen Erwachsenenbildung bedürfen und diese vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen Perspektive legitimieren (Gesellschaftsperspektive);

Aus dieser Perspektive begründet, würde zur islamischen Erwachsenenbildung noch die Aufgabe gehören, vor zwei Fehlformen von Religion zu schützen, nämlich Fundamentalismus und Relativismus (vgl. Türk 2007, S. 141). Während der Relativismus die Religion auf einem Komplex von beliebig einzusetzenden, je nach gebrauchter Wirkung als gültig oder ungültig erklärbare Gebote reduziert, besteht die Fehlform des Fundamentalismus laut Türk (2007) in einem Wahrheitsverständnis, das „eine exklusivistische Selbstimmunisierung der Religion darstellt. So werden Glaube und Vernunft „in einem solchen Gegensatz gebracht, dass man, um gläubig zu sein, auf vernünftiges Denken verzichten muss“ (ebd.). Für die religiöse Erwachsenenbildung und folglich auch für die islamische Erwachsenenbildung, sollte das die Aufgabe bedeuten, gegen „pseudoreligiöse Vereinnahmung“ zu schützen (ebd.).

- Zuletzt würde es bedeuten, die islamische Erwachsenenbildungsarbeit vor dem Hintergrund der institutionellen Interessen so zu begründen, dass diese nicht aus Nützlichkeitsmotiven für die Anbieter-Institutionen (Moscheevereine; Verbände) angeboten wird. Dass durch Erwachsenenbildungsarbeit womöglich mehr Mitglieder für die Gemeinden gewonnen werden können, als nur mit religiösen Diensten, dürfte kein Motiv für die Planung und der Durchführung von Erwachsenenbildungsarbeit darstellen, denn dies würde die gleichzeitige Begründung der Bildungsarbeit vor dem Hintergrund des Individuums unmöglich machen. Ein Effekt von Stabilisierung der Gemeinden und Mitgliederzuwachs sollte nur eine Folge gelingender Bildungsarbeit sein, und kein Zweck (Institutionsperspektive).

Um Missverständnisse zu vermeiden, sei an dieser Stelle erwähnt, dass die oben vorgeführten Überlegungen mehr als Markierung der Felder genannt werden, in denen wissenschaftliche Auseinandersetzung gebraucht wird, und weniger als ein statisches Konstrukt zur Beurteilung der bestehenden Praxis islamisch-religiöser Erwachsenenbildung gedacht sind. Dies wäre so auch nicht möglich, da entscheidende Bedingungen für die mögliche Realisierung solcher Überlegungen (wie z.B. staatlich gesicherte Finanzierung, wie im Fall z. B. der christlich-religiösen Bildung in Deutschland) für die islamische Erwachsenenbildung hierzulande (noch) nicht ausreichend gegeben sind.

## *(2) Theoretische Überlegungen und empirische Befunde aus dem Bereich der Erwachsenenbildungsforschung als Anhaltspunkt*

Für die Gestaltung gelingender Lernprozesse für Erwachsene erscheint es notwendig, Spezifika des Lernens Erwachsener zu kennen und diese bei der Planung und Durchführung von Bildungseinheiten zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang wird im folgenden Abschnitt auf relevante Besonderheiten des Lernens im Erwachsenenalter eingegangen, die auch für die religiöse Erwachsenenbildung und daher auch für die islamische Erwachsenenbildung von Bedeutung sind bzw. wären.

### *Lernen im Modus der Deutung*

Laut Arnold verlaufen Lernprozesse bei erwachsenen Lernenden im „Modus der Deutung“ (Arnold 2010, S. 63). Damit wird die Art und Weise beschrieben, wie Interpretationen neuer Situationen durch Erwachsene in starker Anlehnung an vorhandenen bisherigen Selbstverständlichkeiten erfolgen, wodurch Diskontinuität im Erlebten durch die subjektive Deutungsweise vermieden wird (vgl. Arnold 1985, S. 50). Arnold definiert die durch das hier beschriebene Phänomen entstehende Deutungsmuster als „kognitive Perspektiven (...), die durch alltägliches Handeln erworben, verändert und gefestigt werden und

selbst wieder Handeln anleiten“ (Arnold 2010, S. 63). Diese sind lebensgeschichtlich verankert und „eng mit der eigenen Identität verwoben und insofern auch affektiv bzw. emotional besetzt“ (ebd.). Deutungsmuster dienen somit nicht nur der Deutung vom bereits Passierten, sondern liefern auch Orientierung für weiteres Verhalten und ergeben somit reale Konsequenzen. Neben ihrer orientierungsstiftenden Funktion dienen Deutungsmuster der Reduktion von Komplexität und bieten dem Individuum darüber hinaus durch „ihre handlungsorientierende und identitätsstabilisierende Funktion (...) Sicherheit, Sinnhaftigkeit und Kontinuität“ im eigenen Verhalten (ebd., S. 63).

Deutungsmuster entstehen durch Erfahrungen, die von Erwachsenen während der gesamten Lebensspanne gemacht werden. Die entstehenden Muster liefern Interpretationen für die eigene Lebenswelt, welche von dem Einzelnen deshalb als evident empfunden werden, weil diese auf eigener Erfahrung basierend, einem/einer logisch erscheinen (vgl. Gieseke 2010b, S. 77). Dies ist auch der Grund, warum Deutungsmuster „ihrem Träger nur eingeschränkt reflexiv verfügbar“ sind (Arnold 2010, S. 63). Dadurch, dass sie einem kaum oder nur begrenzt bewusst sind und bewusst werden können, werden Deutungsmuster durch ausgeprägte Persistenz und Veränderungsresistenz charakterisiert (vgl. ebd.). Dies spielt eine zentrale Rolle in reflexiven Lernprozessen von Erwachsenen.

Deutungsmuster beeinflussen das Lernen Erwachsener maßgeblich, weil diese ähnlich wie ein Sieb fungieren, welches lediglich das sich stimmig Anfühlende zulässt. Dies erschwert den Erwerb von neuem Wissen und mit zunehmendem Alter – das Umlernen von altem Wissen. Deshalb bedarf es erwachsenenpädagogischer Professionalität, um Umdeutungen von Deutungsmustern innerhalb des Möglichen durch Erwachsenenbildung zu fördern, denn daran ist Lernentwicklung im erwachsenen Alter gekoppelt. Dies erscheint umso wichtiger in Anbetracht des Befundes, dass „die Deutungsmuster im individuellen Bewusstsein nicht isoliert und ohne gegenseitige Beziehung zueinander stehen, sondern viel mehr in einer differenzierten Ordnung aufeinander bezogen sind“ und dadurch das Erleben der Welt durch den Einzelnen umso komplexer beeinflussen (Arnold 1999, S. 5).

Für die pädagogische Professionalität von Erwachsenenbildner/-innen ergibt sich durch die Auswirkungen von Deutungsmustern auf Lernentwicklungen auf der mikrodidaktischen Handlungsebene die Anforderung zur Fähigkeit, eine „systematische Zuordnung“ von Sichtweisen zu ermöglichen (Arnold 1997:7). Für die Entwicklung dieser Kompetenz sind laut Arnold (1997) drei Voraussetzungen zu nennen: (1) Fähig sein zur „Entäußerung“, d. h. „zum sich Einlassen auf fremde Sichtweisen, Deutungsmuster und Interpretationen“ (ebd.). Während der Lehr-/Lernveranstaltungen sollen sich Erwachsenenbildner/-innen der Gefahr „eigener Objektivationen“ bewusst sein, was nur gelingt, wenn diese über die eigenen „Deutungsmuster(-Kerne) [...] reflexiv verfügen“ können (ebd.). (2) Das Verfügen über systematische Kenntnisse über „Aufbau, Funktions- und Wirkungsweise subjektiven Wissens“; Kenntnis typischer „Lebensweltkonstellationen“ der

Teilnehmenden sowie Bereitschaft, aufgeschlossen zu bleiben „für die jeweils subjekt-spezifischen Formen produktiver Realitätsverarbeitung“ (ebd.). (3) Fähigkeit zur Moderation von Suchbewegungen „zur Rekonstruktion lebensweltlichen Wissens“ (Arnold 1999, S. 7-8).

Arnold geht darauf ein, dass die genannten professionellen Anforderungen an Erwachsenenbildner/-innen besonders für Formen des Erwachsenenlernens gefragt sind, bei denen Deutungsprobleme im Mittelpunkt stehen (vgl. Arnold 1999, S. 8). Daraus ergibt sich die Relevanz dieser professionellen Kompetenzen für die Bildungsarbeit im Kontext von religiöser Erwachsenenbildung.

### *Lernen mit Emotionen*

Seit den 1990er Jahren weisen Befunde aus der Emotionsforschung und der neurobiologischen Forschung die zentrale Bedeutung der Emotionen für kognitive Prozesse nach, während ihre entscheidende Rolle für Lernerfolge oder -misserfolge von der Pädagogik lange übersehen und systematisch unterbewertet wurde (vgl. Gieseke 2009). Dabei sind Bildungsprozesse nicht nur verstandesgeleitet, sondern beinhalten auch körperliche Aspekte, also Emotionen (vgl. Dietel 2012, S. 139). Man kann Lernprozesse ohne Emotionen nicht denken: sie sind „von essenzieller Bedeutung für Bildungsprozesse“ (Simonova-Ingilizova 2019, S. 163).

Durch Emotionen, und nicht wie lange angenommen, ausschließlich durch rational abgewogene Faktoren, entstehen auch Lernwiderstände, die für das Lernen hemmend sein können (vgl. Arnold 2011). In diesem Zusammenhang hebt Siebert die Wahrscheinlichkeit für das Entstehen von Lernwiderständen auf emotionaler Basis besonders bei der Bearbeitung von identitätsgefährdenden Themen im Rahmen von Lernveranstaltungen für Erwachsene hervor (vgl. Dietel 2012, S. 140). Für einen angemessenen Umgang mit Emotionen erweist es sich als ratsam, im Hinblick auf die didaktische Gestaltung von Lernveranstaltungen zwischen Gefühls-Regung (akute Gefühle), Gefühls-Haltung (Bereitschaft zu Empfindungen) und Gefühls-Stimmung (habituell) unterscheiden zu können (vgl. Buddrus 1992, zitiert in, S. Dietel 2012, S. 141). Außerdem sollten Erwachsenenbildner/-innen mit auf Emotionen basierenden Formen der Lernangst hilfreich und konstruktiv umgehen können (vgl. Arnold 2001, S. 27). Dazu gehören auch, angstfreie Orientierungen der Lernenden zu ermöglichen und die Anfangssituationen von Bildungsveranstaltungen gelungen zu gestalten. Auch Ängste bei Lehrenden sind zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Aus erwachsenenpädagogischer Sicht gilt es außerdem, Emotionen als Zugang zur Ermöglichung eines Selbstaufklärungsprozesses zu betrachten, und sie keinesfalls für andere Zwecke zu instrumentalisieren (vgl. Dietel 2012, S. 141; Gieseke 2009). Deshalb bedarf es an dieser Stelle pädagogischer Ethik, für welche Erwachsenenbildner/-innen unabhängig von Kontexten einstehen sollten.

### *Lernen durch Beziehungen*

Neben Deutungsmustern und dem wechselseitigen Beeinflussen von Emotionen und Kognitionen spielen Beziehungen und Beziehungsfähigkeit für das Lernen im Erwachsenenalter eine zentrale Rolle. Gieseke schlussfolgert, dass es gerade Beziehungen sind, von denen emotionale Schemata abhängen (vgl. Gieseke 2010a, S. 65). Sie widerspricht dadurch dem radikalen Konstruktivismus, der die Selbstreferentialität und Autopoiese in den Vordergrund stellt, und misst aus emotionstheoretischer Sicht Bindungen und Beziehungen den zentralen Wert als Voraussetzung für Lernentwicklungen bei (vgl. ebd.; vgl. Gieseke 2009). Erwachsene Lernende sind also auf eine Gruppe, auf soziale Settings und ein Gegenüber angewiesen, um Lernentwicklungen machen zu können. Ist das nicht gewährleistet, so besteht für sie kein Anlass (außer in Krisensituationen), ihren Deutungsmuster und wirkende emotionale Schemata reflektieren zu müssen, diese umzudeuten und dadurch Lernfortschritte zu machen, die über das bisherige Wissen und über die bisher wirkenden Menschenbilder und Ansichten über die Welt hinausgehen oder Teile von diesen in Frage stellen.

Erwachsenenbildung will jedoch gerade die Entwicklung und Ausdehnung der bisherigen Wahrnehmungsgrenzen Erwachsener ermöglichen, um sie dadurch handlungsfähig und gestaltungswillig zu machen. Aus beziehungstheoretischer Sicht ist dies ohne die Entwicklung von Beziehungen zu Themen, Menschen, Orten nicht möglich. Deshalb stellt die eigene entwickelte Beziehungsfähigkeit für Erwachsenenbildner/-innen ein zentrales Förderinstrument dar. Wichtig ist es außerdem, pädagogische Ziele auf die Förderung von Beziehungsfähigkeit bei den erwachsenen Lernenden auszurichten. Konkret würde dies die gezielte Förderung von Neugier, Begeisterungsfähigkeit und „Involviert-sein-können“ bedeuten, da die Entwicklung von Interessen an Neuem daran gekoppelt ist und über Lernerfolge mitentscheidet (vgl. ebd.).

### *Lernen in Atmosphäre*

Für Lernprozesse Erwachsener ist es von Bedeutung, in welchen Räumen und an welchen Orten die Lernveranstaltungen stattfinden. Auch wenn die Wirkungen von Räumen und die in ihnen entstehenden Atmosphären auf die Lernprozesse bei Erwachsenen noch nicht durch eine Theorie beschrieben wurden, spricht Gieseke zurecht von Atmosphäre als erfahrbares „Zusammenwirken kognitiver, emotionaler, leiblich räumlicher Gestaltung, Beziehungen und Prozessentwicklung“ (Gieseke 2010a, S. 63). Denn „Räumlichkeiten setzen Emotionen frei oder (...) aktivieren und rufen mit Räumlichkeiten verbundene Emotionen wach“ (ebd.). Räume können Erinnerungen hervorrufen und für Erwachsene, die Lernräume betreten, sind es überwiegend Erinnerungen an Konstellationen aus ihrer Schulzeit. So werden alte Deutungsmuster und emotionale Schemata, die sich in der Schulzeit ausgeprägt haben, erneut wirksam und beeinflussen das Lernverhalten der Ler-



nenden: „Die Räume selbst und die dort erlebten Beziehungen aktivieren sich beim erneuten Betreten. (...) Diese Erinnerungen aktivieren das Erleben von Lehr-/Lernbeziehungen und bringen die Vorstellungen/Stereotypen, die als Lernkulturen wahrgenommen werden, wieder hervor“ (ebd., S. 60).

Vor diesem Hintergrund hat es weitreichende Auswirkungen auf die Lernprozesse Erwachsener, welche Atmosphäre jeweils in den Lernveranstaltungen transportiert wird. Deshalb ist das Bewusstsein über die Auswirkung von Raum und Atmosphäre auf die Lernerfolge Erwachsener entscheidend für die erwachsenenpädagogische Professionalität. Bildungsräume für Erwachsene sollten im besten Fall Verstehen, Vermitteln, Differenzieren und Verändern symbolisieren, damit sie sich fördernd auswirken. (vgl. ebd.). Erwachsenenbildner/-innen sollten bewusst Räume für Lernen angemessen gestalten – und dazu in der Lage sein, denn es ist „erforderlich, Orte des Lernens bereit zu halten, in denen sozialen Beziehungen sich entwickeln können, die einen entsprechenden Aufforderungscharakter haben, die nicht negative Selbstkreisläufe verstärken, denn der Emotionshaushalt ist die entscheidende Bedingung zur Bewältigung oder Nichtbewältigung von Leistungsanforderungen“ (Pekrun/Hofmann 1999, zitiert in: Gieseke 2010a, S. 67).

Nachdem einige zentrale Spezifika des Lernens Erwachsener erläutert und deren Bedeutung für die pädagogische Professionalität diskutiert wurden, lassen sich die Anforderungen an erwachsenenbildnerischer Professionalität wie folgt zusammenfassen:

- Reflexives Verfügen über eigene Deutungsmuster und Kenntnis der Lebenskonstellationen der jeweiligen Zielgruppen;
- Fähigkeit zur Moderation von „Suchbewegungen“ (Arnold 1999, S. 7ff.);
- Angemessener Umgang mit Emotionen und konstruktives Umgehen mit Lernängsten und Lernwiderständen;
- Ausgeprägte Beziehungsfähigkeit sowie Fähigkeiten zur Durchführung von Erwachsenenbildungsveranstaltungen, die die Beziehungsfähigkeit der Teilnehmenden fördern;
- Bewusstsein über die Wirkung von Raum und Atmosphäre auf Lernprozesse Erwachsener sowie Fähigkeit zur lernmotivationsfördernden Lernraumgestaltung;
- Stark ausgeprägte erwachsenenpädagogische Ethik als Orientierung bei Handlungsprozessen unter verschiedenen Akteuren.

Die hier aufgeführten Erkenntnisse können auch die Grundlage der erwachsenenpädagogischen Anforderungen an religiöse Bildung von Erwachsenen sein und könnten daher auch aus einer bildungswissenschaftlicher Perspektive Anforderungen an die islamische Erwachsenenbildung darstellen. Es wird die Berücksichtigung dieses Komplexes von Lehr-/Lernspezifika gemeint sein, wenn in der vorliegenden Ausarbeitung erwachsenenpädagogische Kriterien für die religiöse Bildungsarbeit mit Erwachsenen diskutiert werden.

Die (3) *Islamtheologische Ansichten zum Lernen über die gesamte Lebensspanne* als Anhaltspunkt werden im folgenden Kapitel 3. *Bildung im Islam* gesondert ausgearbeitet. (4) *Überlegungen zu aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und zur bestehenden Praxis* werden an unterschiedlichen Stellen in der vorliegenden Ausarbeitung implizit oder explizit als Anhaltspunkt für die Analyse der bestehenden Bildungspraxis für Erwachsene in deutschen Moscheen herangezogen. Eine besondere Beachtung finden diese Überlegungen jedoch im 5. Kapitel, wo die Ergebnisse der durchgeführten empirischen Untersuchung vorgestellt werden.

### 3. Bildung im Islam

Im folgenden Kapitel wird der Stellenwert der Bildung im Islam untersucht. Durch die Analyse der Bedeutung, die dem Aneignen von Wissen im Koran beigemessen wird, sowie der prägenden Menschenbilder und Auffassungen zum Erwachsenenalter aus Inhalten des Korans und aus Positionen in der islamisch-theologischen Literatur wird ersichtlich, wie das Lernen im Erwachsenenalter aus islamtheologischer Sicht begründet werden könnte, und welche Themen und Inhalten diese bestimmen.

Aus Interpretationen von Koraninhalten, *Hadis* (überlieferte Aussprüche, Anordnungen und Handlungen des Propheten, vgl. Elger 2008, S. 118) und *Sunna* (prophetische Tradition; zweite Quelle religiöser Normen nach dem Koran, vgl. ebd., S. 305), sowie aus unterschiedlichen Gelehrtenpositionen ist eine spezifische Tradition des Lernens im Islam erwachsen, welche Gegenstand der Analyse in diesem Kapitel sein wird. Akteure, Inhalte, Methoden und Orte des Lernens von den Anfängen des Islam bis heute werden in groben Strichen beleuchtet. Die Tradition, die bis heute das Lernverständnis und die Praxis des Lernens im Islam prägt, hat ihre Einflüsse über zeitliche und territoriale Grenzen hinweg hinterlassen, wie die Ergebnisse der empirischen Untersuchung im zweiten Teil der vorliegenden Ausarbeitung exemplarisch bestätigen werden. Die Fortsetzung der Tradition wird angestrebt, sie liefert Ideale, Bildungsziele und -Methoden sowie Begründungen der Bildungsarbeit, sie bildet zugleich die Grundlage und den Ausgangspunkt für neue, moderne Entwicklungen.

Das Wissen über die islamtheologischen Sichten auf Bildung im Erwachsenenalter sowie um die Spezifika der islamischen Bildungstradition sind von zentraler Bedeutung für die Analyse der heutigen Erwachsenenbildungsarbeit islamischer Organisationen in Deutschland. So sehr sie durch die konkreten Lebensumstände der in Deutschland lebenden Muslim/-innen und durch spezifische Faktoren, wie z.B. Finanzierungssituation, geprägt sein mag, so bestehen dennoch feste Verbindungen zu eben dieser Tradition des Lernens im Islam: sie wird auch in deutschen Moscheen angestrebt, idealisiert oder modernisiert. Aktuelle Entwicklungen werden mit ihr verglichen, von ihr wird ausgegangen. Überlegungen über die Erwachsenenbildungsarbeit islamischer Organisationen bedürfen ein umfassendes Verständnis von dem Kern, welches ein Ausgangspunkt für die

Bemühungen der Engagierten in diesem Bereich darstellt, damit konstituierende Logiken eben dieser Erwachsenenbildungsarbeit nicht verkannt werden.

Aus dem Benannten werden relevante Spezifika der Tradition<sup>3</sup> islamischer Bildungsarbeit herausgearbeitet, die einen möglichen Ausdruck in den heutigen Bildungsaktivitäten der Moscheen finden. Des Weiteren dient das Kapitel dem Versuch, aus dem islamtheologischen Bildungsverständnis, Menschenbild, den Ideen zum Erwachsenenalter und vorgesehenen Bildungszielen die Bildungsarbeit mit muslimischen Erwachsenen aus diesen Perspektiven zu begründen.

### **3.1 Die Tradition der islamisch-religiösen Bildung**

Das Aneignen und die Weitergabe von religiösem Wissen bilden das Herz der islamischen Tradition (vgl. Hefner 2007, S. 4). Im Koran wird der Mensch zur Bildung aufgefordert: „Bekanntlich begann die erste Offenbarung nicht etwa mit der Aufforderung zum Glauben, sondern mit dem ausdrücklichen göttlichen Befehl an den Propheten: ‚Lies! Im Namen deines Herrn (...) (Koran 96/1)‘“ (Begic 2011, S. 209). Eine weitere Quelle von Begründungen des hohen Stellenwerts des Wissenserwerbs im Islam stellt die Prophetentradition dar. Mehrere Aussagen des islamischen Propheten Mohammad zeugen von seiner einflussreichen Haltung, dass man von Geburt an bis zum Tod lernen sollte, um die göttliche Schöpfung zu verstehen und nützlich für die Gesellschaft zu sein (vgl. McGregor 1971, S. 47).

Die Aufforderungen im Koran, die Haltung des Propheten Mohammeds sowie die daraus erwachsende praktische Notwendigkeit, Lesen und Schreiben zu können um die religiösen Pflichten zu erfüllen, lösen in den Entstehungsjahren des Islam eine massive Alphabetisierungswelle aus, die später in die Herausbildung einer einzigartigen Lernkultur übergeht, die keine Trennung zwischen religiösem und weltlichem Wissen kannte. Sie bildete später die Grundlagen für jene „intellektuelle Fruchtbarkeit“ der islamischen Zivilisation, die die Zeit zwischen den 10. und 13. Jahrhundert auszeichnet und diese zur Goldenen Zeit der islamischen Kultur macht (vgl. Al-Rawi 1993, S. 83; Aslan 2012, S. 27).

Zu Lebzeiten des Propheten dient das Leben des Propheten selbst als das Dialogmittel zwischen dem Menschen und Gott und ermöglicht die lebendige Beziehung zu Gott (vgl. Aslan 2012, S. 23). In den ersten Jahren nach dem Tod des Propheten wird die Weitergabe von religiösem Wissen immer wichtiger, weil sich die Muslim/-innen mit ihren Anliegen nicht mehr direkt an den Propheten richten können (vgl. Aslan 2012, S. 25). Außerdem wachsen die Territorien der Verbreitung der neuen Religion stetig und somit auch die Notwendigkeit der Ausbildung religiös kompetenter Menschen, die in der Lage sind, auf die Fragen und Anliegen der Gläubigen in Bezug auf religiöse, ethische und rechtliche

---

<sup>3</sup> Wenn bei der unfassbaren Vielfalt von Entwicklungen in der muslimischen Welt seit der Entstehung des Islams bis heute überhaupt von ‚Tradition‘ der islamischen Bildung in Singular die Rede sein darf.

Fragen eine Antwort zu geben. In den darauffolgenden Jahrzehnten wird Wissen um die Religion zu einer entscheidenden Voraussetzung für die qualifizierte Beteiligung an der entstehenden islamtheologischen Debatte (vgl. Berger/Lutz 2010, S. 20).

Die ersten Formen von religiösem Unterricht finden in Gebetsräumen und Privathäusern als inoffizielle Zirkel statt. Diese informellen Veranstaltungen werden als *Halqa* (Pl. *Halaq*) bezeichnet, sie wurden in Privathäusern, in Läden und Moscheen, später auch unter der Leitung von religiösen Lehrern (*Schaichs*) organisiert und durchgeführt (vgl. Hefner 2007, S. 6). Es gab kein bestimmtes Lernprogramm, das absolviert werden musste (vgl. Berger/Lutz 2010, S. 20). In der einschlägigen Literatur wird davon ausgegangen, dass diese erste Unterrichtsform im frühen Islam den Raum für die Entstehung und Verbreitung von Ideen der sozialen Gerechtigkeit geboten hat (vgl. McGregor 1971, S. 44).

Ein unentbehrlicher Teil des Unterrichts war das Stellen von Fragen. Die Lernenden wurden somit aufgefordert, frei zu diskutieren: „The atmosphere was free, spontaneous and conducive to experimentation“ (ebd., S. 48). Beschreibungen der Lernatmosphäre in den Orten des Lernens im frühen Islam interessieren aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive besonders, da sich Atmosphäre bekanntlich auf Lernvorgänge auswirkt (vgl. Gieseke 2010a, S. 63): „Early Islamic educational institutions were characterized with total flexibility with regard to the type of their audience, their age, their interests and their place of study“ (Al-Rawi 1993, S. 88). Es ist bekannt, dass im Unterricht keine Altersobergrenze existierte, und dass die Angebote offen für alle waren: für Männer und Frauen, für Reiche und Arme, und für Sklaven (vgl. McGregor 1971, S. 47).

Für die inhaltlichen Impulse wurde vor allem die Methode des Vortrags eingesetzt. Der Lehrende saß an der Wand oder an einer Säule gelehnt, die Lernenden in einem Halbkreis davor – so war allen möglich, das Vorgetragene zu rezipieren (vgl. ebd., S. 48). Für die erwachsenen Lernenden existierten unterschiedliche zeitliche Rahmen des Lernens (vgl. Al-Rawi 1993, S. 86). Manche mussten zwischen Zeiten des Lernens und des Arbeitens während der Tageszeit balancieren, andere arbeiteten einige Jahre, um danach für eine längere Zeit oder sogar über Jahre hinweg sich dem Lernen widmen zu können (vgl. ebd.)

Die Moscheen, von Anfang an Orte des Lernens, gelten als die ersten Ausbildungszentren der islamischen Welt (vgl. ebd.). Erst später kommen getrennte Schulen, Buchläden und öffentliche Bibliotheken hinzu (vgl. ebd.). Das Lernen in den Moscheen verfolgt Bildungsziele nicht nur religiösen (Grundsätze des Islam), sondern auch säkularen Charakters: schließlich sollte aus islamischer Sicht religiöse Bildung die Menschen dazu ermutigen und befähigen, die Schöpfung zu erforschen und soziale Gerechtigkeit herzustellen (vgl. ebd., S. 45). Als die informelle religiöse Bildung zunehmend professioneller wird – sich langsam der Herausbildung von Curricula annähert und das Absolvieren des vorgesehenen Lernstoffs insgesamt länger dauert, bilden die Moscheen eine Art ‚Hostels‘ in ihren Komplexen und lassen so die ersten *Medressen* (islamische Bildungsstätten) entstehen (vgl. Hefner 2007, S. 6).

Als ein weiterer Grund für die Entstehung der Medresse kann die erwachsende Notwendigkeit der Trennung von Gottesdienst und Wissenschaft genannt werden: als sich mit der Zeit die Lernbedürfnisse der Lernenden ausdifferenzierten und immer spezifischer wurden, und sich die Gelehrten gleichzeitig fortgeschrittener Forschung widmen wollen, konnten die Moscheen als Gebetshaus, Bildungsstätte und Forschungsraum zugleich nicht mehr den Bedürfnissen von Lernenden und Lehrenden gerecht werden (vgl. Aslan 2012, S. 26). Mit der Entstehung der Medressen und später der ersten Universitäten (in Kairo, Basra, Kufa, Damaskus, Jerusalem, Cordoba und Bagdad) blieben die Moscheen die Domäne der elementaren religiösen Bildung. Einen neuen Lehr-/Lernraum für islamtheologische und -rechtliche Inhalte sowie die Themen anderer Wissenschaften boten fortan die Medressen und die neu entstehenden Universitäten (vgl. ebd.).

Ab dem 16. Jahrhundert gerät im Osmanischen Reich die religiöse Bildung unter staatliche Kontrolle – ein Grundzug, der bis heute in der Türkei in unterschiedlichen Formen erhalten und sichtbar bleibt (vgl. Ceylan 2010, S. 14ff.; Aslan 2012, S. 28). Für die religiöse Bildung entstehen systematisierte, feste Curricula und die *Ulama* (islamische Gelehrte) werden von Privatleuten zu Angehörigen der staatlichen Bürokratie (vgl. Berger/Lutz 2010, S. 23). Schon ab dem 13. Jahrhundert beginnt die Zeit des intellektuellen und wissenschaftlichen Aufstiegs seine Kraft zu verlieren (vgl. Aslan 2012, S. 27). Dafür gibt es diverse, komplexe Gründe. Als der wichtigste Grund für die wissenschaftliche Stagnation der Medressen wird allgemein das Vorziehen korrupter politischer Interessen vor den Interessen der Wissenschaft genannt (vgl. ebd.). Wichtige Gelehrte instrumentalisierten theologische Argumente, um ihren Widerstand zu begründen, der aus einer wissenschaftlichen Rückschrittlichkeit resultierte und eingeführte Reformversuche zum Scheitern verurteilte (ebd.).

### 3.1.1 Die Lehrenden

Die religiösen Lehrer spielten im mittelalterlichen Islam eine wichtige Rolle. Ihre Reputation entschied darüber, für welche Bildungsstätte sich Lernende entscheiden würden, denn: „[the teacher] linked the student to a chain of transmission reaching back through time to the moment of revelation itself“ (Hefner 2007, S. 9). Später bildeten die Gelehrten eine Art religiöses Personal, deren Aufgaben darin bestanden, über religiöse und Rechtsfragen Auskunft zu geben. Die Rolle der Gelehrten hat im langen Prozess der Professionalisierung über die Jahrhunderte die Form der religiösen Experten eingenommen (vgl. Berger/Lutz 2010, S. 18). Die Gelehrten waren die einzigen ‚Produzenten‘ von systematischen Modellen der Welterklärung, bis sie im 19. Jahrhundert durch eine neue Schicht nach europäischem Muster ausgebildeter Wissenschaftlern Konkurrenz in der Weltdeutung erhielten (vgl. ebd., S. 23).

Die Imame sind weitere Schlüsselfiguren in der Verbreitung von religiösem Wissen und leiten die muslimisch-religiösen Gemeinden seit den Zeiten des Osmanischen Reiches.

Das Wort Imam, das ursprünglich eine Funktion, und kein Amt bezeichnet, hat mehrere Bedeutungen (vgl. Ceylan 2010, S. 21). Im Koran wird Imam als Bezeichnung für jemanden benutzt, der führt, der als Beispiel dient. Darüber hinaus wird mit dem Wort die Person bezeichnet, die das gemeinsame rituelle Gebet (Koranrezitation in Kombination mit rituellen Bewegungsabläufen) leitet. Der *Kalif* (Staatsoberhaupt des muslimischen Reiches) trug auch den Titel *Imam*. Religiöse Führer, vor allem im Schiitischen Islam, werden auch Imame genannt (vgl. Aslan 2012, S. 20). In Lexika wird *Imam* als Leiter des Gebets (*Vorbeter*) oder als „Gebierter in religiösen Angelegenheiten“ beschrieben (Ceylan 2010, S. 21).

Zu den wichtigsten Aufgabenbereichen der Imame gehören traditionell neben der Leitung des täglichen Gemeinschaftsgebets noch folgende Aufgaben: das Abhalten der wöchentlichen Freitagspredigt (*Khutba*), das Beibringen von Rezitation und Aneignung von Korantexten, die Betreuung der Gemeinde (rituelle Leichenwaschung, Trauungen und Scheidungen, Gebete bei Krankheiten, Vermittlung bei Konflikten) (vgl. ebd., S. 26-38). Im Osmanischen Reich waren Imame auch für administrative Aufgaben zuständig, wie z.B. für die Registrierung von Geburten und Sterbefällen, für die Qualitätssicherung an örtlichen Schulen und für Seelsorge im Militär (vgl. Aslan 2012, S. 20).

Die Rolle des Imams im Sinne eines Leiters von rituellen Gebeten kann jeder männliche Muslim erfüllen, der beträchtliche Teile aus dem Koran rezitieren kann und die Gebetsabläufe gut kennt. Welchen Kriterien Imame entsprechen sollten, um die Aufgaben des Imams im Sinne des Gemeindebetreuers erfüllen zu dürfen, wird durch die verschiedenen Glaubensschulen unterschiedlich diskutiert (vgl. ebd., S. 22). Bisher beschränkt sich die Einigkeit auf der Ansicht, dass Imame erwachsene, körperlich und psychisch gesunde Männer sein sollten, die ein islamisches Leben führen (vgl. ebd.). Zusätzliche erforderliche soziale Kompetenzen oder solche, die sich auf dem Bildungs- und Wissensstand der Imame beziehen, werden in der klassischen islamischen Literatur nicht erwähnt (vgl. ebd.).

Den Imamen kommt eine wichtige Bedeutung für die Verbreitung von religiösem Wissen zu, da sie durch die wöchentlichen Freitagspredigten an einem einzigen Tag und Ort hunderte oder gar tausende von Muslim/-innen mit ihrer Ansprache erreichen können, und dass auch in einer Sprache, die nah an der Realität der Menschen ist (vgl. Ceylan 2010, S. 29). Durch ihre beratende Funktion für die Gemeinden hat ihr jeweiliges Islamverständnis und ihre Weltanschauung einen beträchtlichen Einfluss auf die Gläubigen. Der Einfluss der Imame auf die gläubige Bevölkerung wurde mehrfach in der Geschichte (und wird zum Teil immer noch) durch politische Regimes im osmanischen Reich, in der späteren Türkei und in islamischen Ländern ausgenutzt und zu politischen Propagandazwecken instrumentalisiert (vgl. ebd., S. 14f.).

### 3.1.2 Inhalte und Methoden

Bestandteile des religiösen Unterrichts in der frühislamischen Tradition waren unter anderem religiöse Inhalte sowie Inhalte des islamischen Rechts (vgl. Berger/Lutz 2010, S. 21). Der Unterricht erfolgte mündlich. Die Lernenden trugen vor dem Lehrer ein theologisches oder religiös-rechtliches Werk vor und erläuterten dieses (vgl. ebd.). Fragen spielten eine wichtige Rolle und die Lernenden wurden ermutigt, nach dem Beispiel des Propheten Mohammed, Fragen zu stellen. In der Tradition der islamischen religiösen Bildung ist das Beispiel des Propheten als Lehrer fest verwurzelt. Im Folgenden wird veranschaulicht, wie in der einschlägigen Literatur das Verhalten des Propheten als ein Beispiel genutzt wird, um die Wichtigkeit der Aufforderung zum Fragenstellen zu verdeutlichen: „Einmal kam ein Muslim zu ihm [zum Propheten] und sagte: ‚In meinem Herzen hegt sich ein Zustand von noch unbeantworteten Fragen und unbereinigten Zweifeln. Zu Stein verbrannt zu werden, wäre mir lieber, als dies äußern zu müssen‘. Darauf sagte der Gesandte Gottes, Segen und Friede sei mit ihm: ‚Gott sei Dank, dass Er (Gott) den Zustand Seiner Diener (von Nachahmung) zur Suche nach Antworten erhöht‘“ (Polat 2010, S. 197f.).

Der Gelehrte Al-Zarnuji äußert sich zu einem interessanten Punkt beim Lernen: die Wichtigkeit der *Niyya* (der Absicht) beim Lernen seitens der Studierenden. Aus seiner Sicht ist für das Lernen das Abgeben einer *Niyya* notwendig: man entscheidet sich innerlich bewusst für das Lernen und teilt seine Entscheidung Gott mit, um Lernerfolge zu erzielen (vgl. Kizilabduallah/Tosun 2010, S. 58).

In Schriften zum Lernen und Lehren finden sich auch Implikationen über das erwünschte Verhalten und der ethischen Einstellung der Lehrenden den Lernenden gegenüber. Ein Antidiskriminierungsgebot macht den Kern davon aus. Der Gelehrte Ibn al-Jama'a fordert von den Lehrenden Ehrlichkeit und Gerechtigkeit: "teachers should not discriminate against those students who are older" (Ibn al-Jama's zit. n. Kizilabduallah/Tosun 2010, S. 51). Gleichberechtigung wird allen Lernenden gegenüber, unabhängig vom Alter, Bildungsstand oder sonstigem Hintergrund, gefordert (vgl. ebd.).

### 3.1.3 Orte des Lernens

Den Moscheen als den ersten Bildungsstätten im Islam kommt in der einschlägigen Literatur eine besondere Rolle zu. Moscheen sind seit den Anfängen des Islam nicht nur Gebetsräume, sondern unter anderem auch Orte der Bildung (vgl. Al-Rawi 1993; McGregor 1971; Micksch/Hoensch 2011; Aslan 2012, S. 26). In den Moscheeräumen lernen, Weltliches besprechen, über Religion und Politik diskutieren – das war von Anfang an normal und üblich, denn anders als im Christentum und Judentum, stellen die Gotteshäuser der Muslim/-innen für diese keinen sakralen Raum dar. Die Bedeutung der Moscheen für das religiöse Leben kommt aus ihrer Funktion hervor (vgl. Lemmen 2000, S. 21). Der Raum wird für die gemeinsame Verrichtung des Gebetes genutzt und gerade das Gebet

verleiht dem Ort seine Relevanz, und nicht umgekehrt (ebd.). Moscheen dienen nicht zur Anbetung des Heiligen: als das „eigentlich Heilige“ wird der Koran selbst gesehen, also die Botschaft, der Inhalt, und nicht das materielle Buch selbst oder der Gebetsraum (ebd., S. 22.). Erst durch die Koranrezitation gewinnen gläubige Muslim/-innen „Anteil am Heiligen“ (ebd.).

Die Medresse ist eine weitere Bildungsstätte der islamischen religiösen Bildung. Die Medresse versorgt die Studierenden mit religiösem Unterricht auf der Mittelstufe sowie auf einem fortgeschrittenen Niveau, anders als die Moschee, die nur ein Minimum an religiösem Wissen vermittelt (vgl. Hefner 2007, S. 5). Laut Definitionen ist die Medresse eine Art „Kolleg“ für das Studium der islamischen Religion (vgl. ebd.). In ihrer einfachsten Form stellen Medressen einen Komplex von einer Moschee, mehrere Lehr- sowie Unterkunftsräume für Studierende und Lehrende dar.

Die ersten Medressen entstehen in der Provinz Chorasān<sup>4</sup> Ende des 8. – Beginn des 9. Jahrhunderts (vgl. ebd.). Manche Wissenschaftler gehen davon aus, dass buddhistische Tempel als Model für die Entwicklung der ersten Medressen gedient haben müssen (u.a. Aslan 2012, S. 26). Zum Lehrprogramm der Medressen gehören Koranrezitation (*Qira'a*), Arabische Grammatik (*Nahw*), Koraninterpretation (*Tafsir*), Rechtswissenschaft (*Fiqh*), Rechtsquellen (*Usul al-fiqh*), Didaktische Theologie (*Kalam*) (vgl. Hefner 2007, S. 5). In vielen Medressen wurden, neben den religiösen Fächern, noch Arithmetik, Astronomie, Medizin, Philosophie und Dichtkunst gelehrt (vgl. ebd.). Dennoch ist die Ausbildung, die im frühen Islam in Medressen absolviert werden konnte, der informellen Ausbildung zuzuordnen, da keine einheitlichen Curricula vorhanden waren, die eine Vergleichbarkeit der Ausbildung verschiedener Medressen hätten ermöglichen können (vgl. ebd.).

Die ersten Medressen waren mit einer Moschee zum Beten und Lernen, mit Unterkunftsräumen für die (ausschließlich männlichen) Lehrlinge, mit Klassenzimmern, oft noch mit großen Bädern ausgestattet. Später kamen nicht selten noch Krankenhäuser, öffentliche Bäder, astronomische Observatorien hinzu (vgl. ebd., S. 6). Im Laufe der Zeit wurden die Medressen zur führenden Bildungsinstitution der islamischen Welt und der mittelalterlichen muslimischen Stadt und bildeten führende Rechts- und religiöse Gelehrten, Mathematiker, Ärzte und Astronomen aus (vgl. ebd.).

Das Studieren an einer Medresse war für die Lehrlinge kostenlos (vgl. Hefner 2007, S. 7). Bei der Kostenübernahme für die Ausbildung sowie für die Finanzierung der Medressen spielte der *Waqf* eine zentrale Rolle – eine Art fromme Stiftung, die Fördergelder für religiöse Bildung sammelte, zur Verfügung stellte und dadurch die materielle Grundlage der Medressen bildete. So waren die Bildungsstätten durch diese spezifische Finanzierungsform relativ unabhängig vom Staat, der diesen das legale aber ermöglichte (vgl. ebd., S. 9).

---

<sup>4</sup> die zentralasiatische historische Region, die sich heute im Gebiet der Staaten Afghanistan, Iran, Tadschikistan, Usbekistan und Turkmenistan befindet.



Die Koranschulen (*Kuttab*) sind weitere Räume des traditionellen muslimischen Lernens, welche Grundwissen zum Islam vermitteln, nämlich ein notwendiges Minimum an Wissen und Können, um den Koran lesen und rezitieren zu können. Die ersten Koranschulen entstehen in den Jahren zwischen 634-656 (vgl. ebd., S. 5). Unterrichtsinhalte zum Verstehen und Interpretieren von Koraninhalten gehören nicht zu den Aufgaben traditioneller Koranschulen (vgl. ebd.).

### *Zusammenfassung*

Aus Sicht der Autorin lassen sich folgende vier entscheidenden Spezifika der muslimischen Lehr-/Lerntradition zusammenfassen und ihre mögliche Relevanz für die Untersuchung der heutigen islamischen Erwachsenenbildung identifizieren:

- *Flexibilität*: in Bezug auf Inhalte, Zeiten und Orte des Lernens sowie Abwesenheit von festen Curricula bei hoher Durchlässigkeit des ‚Berufsfeldes‘ (Al-Rawi 1993, S. 87).

Darin können Zusammenhänge mit aktuellen Erscheinungen gesucht werden, wie z. B. für Deutschland und andere europäische Länder die Berufsqualifikationsproblematik der Imame;

- *Lernen als Gottesdienst*: meint die Tradition des Nicht-Trennens vom Gottesdienst und religiösem Lernen, bedingt durch die koranische Vorstellung vom Lernen als Gottesdienst.

Relevanz für den heutigen Diskurs könnte das Merkmal in Zusammenhang mit Diskussionen über die Notwendigkeit von erwachsenenpädagogischen Kriterien bei der Gestaltung von islamisch-religiöser Erwachsenenbildung;

- *Methodologische Spezifik*: meint das Vorziehen des Vortrags als Methode der Wissensvermittlung mit langer Tradition, sowie das Einsetzen von Predigten zum Behandeln von Themen, die über das Religiöse hinausgehen und evtl. Bildungsprozesse anstoßen (vgl. Paetzold 2009, S. 16).

Das Merkmal kann in Zusammenhang mit der Analyse der vorzufindenden methodologischen Gestaltung von Lernveranstaltungen für Erwachsene in der islamisch-religiösen Bildung an Bedeutung gewinnen.

- *Das Prinzip des Ehrenamts*: meint die Tradition des ehrenamtlichen Engagements als Grundlage der Wissensvermittlung sowie die Tradition der für die Lernenden kostenfreien Teilnahme an Bildung, die sich aus Geboten von Koransuren entwickelt haben.

Dieser Grundzug kann aktuell im Hinblick auf einem möglichen Diskurs herangezogen werden, der Fragen der Professionalisierung und der finanziellen Sicherung der Moscheen sowie deren Bildungsarbeit in Deutschland thematisiert.

Im Kapitel 4 werden die hier genannten Spezifika erneut aufgegriffen, um Fundierung für die Analyse der Ergebnisse von der exemplarischen empirischen Untersuchung zu bieten und mögliche Zusammenhänge zu erklären. Aus diesem Grund wurden sie hier explizit aufgeführt und erläutert.

### **3.2 Überlegungen zum Lernen Erwachsener aus islamtheologischer Perspektive**

Im Folgenden steht die Diskussion der Frage im Mittelpunkt, wie sich die islamisch-religiöse Bildungsarbeit mit Erwachsenen aus einer möglichen islamtheologischen Perspektive begründen lässt. Des Weiteren wird untersucht, inwiefern sich die formulierten Begründungen mit den Anforderungen vereinbaren lassen, die sich aus dem Bildungsbegriff als Grundlage des pädagogischen Kriteriums für religiöse Erwachsenenbildung ergeben haben (vgl. Kapitel 2). Als mögliche Quellen von Begründungssubstanz wurden folgende Themenbereiche und deren Aufarbeitung aus islamtheologischer Sicht identifiziert: Menschenbilder, Bildungsverständnis, Auffassungen über Erwachsenenalter und erstrebenswerte Bildungsziele für das Lernen muslimischer Erwachsenen. Zunächst werden die vorhandenen theologischen Ansichten zu diesen Themen erläutert, um daraus in einem nächsten Schritt diejenigen Inhalte als Argumente heranzuziehen, die für eine mögliche Begründung der Erwachsenenbildungsarbeit im Islam relevant erscheinen.

#### **3.2.1 Menschenbilder im Islam**

Im Islam existieren mehrere Vorstellungen davon, wie der Mensch von Natur aus ist. Diese sind von Bedeutung für die Entwicklung unterschiedlicher Bildungsverständnisse sowie für das Festlegen der Lernziele des religiösen und säkularen Lernens gewesen. Darum findet eine Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Menschenbildern im Islam an dieser Stelle statt.

Das Menschenbild im Koran ist vielschichtig (vgl. Berger 2010, S. 178). Generell genießt der Mensch eine hohe Stellung in der Schöpfung. Er ist den Engeln überlegen, weil er alle irdischen Dinge benennen kann. Damit geht auch ein höheres Maß an Verantwortung einher, weil der Mensch aus seiner Natur heraus sowohl zu Gutem als auch zu Bösem fähig ist, anders als die Engel, die im Verständnis der islamischen Religion keine Wahl haben und deswegen nur gut sein können (vgl. Girstmair 2012, S. 53). Als Bestimmung für den Menschen sieht der Islam die Aufgabe vor, „auf Erden für das Heil zu sorgen“ (Girstmair 2012, S. 53). Der Mensch muss, anders als im Christentum, nicht aus dem „Unheil erlöst werden“ - auch wenn die biblische Erbsünde im Koran auch vorkommt, verzeiht Gott in der islamischen Auslegung Adam und seiner Frau für ihre, im Islam gemeinsame, Sünde (ebd.).

Die Menschenbilder im Islam unterscheiden sich vor allem darin, ob sie dem Menschen Wahlfreiheit zuschreiben oder diese ausschließlich als göttliches Attribut sehen. Nur die *Dschabriyya* (eine historische theologische Strömung im Islam) ist komplett der Meinung, „dass der Mensch keine Wahlfreiheit habe und gezwungen sei, prädestinierte Handlungen als Werkzeug Gottes auszuführen“ (ebd., S. 190). Diese Schule entstand als eine Auslegung, die die Funktion hatte, den herrschenden ummayyadischen Familien Schuldfreiheit und Immunität zu verschaffen und sich dadurch die Gefolgschaft des Volkes zu sichern (vgl. ebd.). Darüber hinaus wird die Annahme der göttlichen Vorherbestimmung mit einem negativen Menschenbild verbunden, das typisch für die spätantike vorderorientalische Welt war, wo auch der Islam entstanden ist (Berger 2010, S. 179f.).

Das Menschenbild von zwei Strömungen des zeitgenössischen Islams ist an dieser Stelle zu erwähnen. Dieses ist geprägt von der Kritik an einer „Selbstvergottung des Menschen“, die meint, dass der moderne Mensch „den spirituellen Bezug zu höherer, geistiger Welt“ verliert und so die göttlichen Gebote missachtet (ebd., S. 182). Dieses Denken ist mit konservativ-religiösem, kulturkritischem und antimodernistischem Denken in westlichen Gesellschaften vergleichbar, auch wenn der Ursprung des hier vorgestellten Menschenbilds in einem alten Strang des islamischen Denkens zu suchen ist (vgl. ebd.). Das beschriebene Menschenbild findet in der Denkweise des Islamismus (Strömung des islamischen Fundamentalismus, vgl. Elger 2008, S. 148) im folgenden Bildungsziel Ausdruck: der gute Mensch engagiert sich politisch zur Veränderung der Gesellschaft, so dass der Mensch sich auf seine Vorherbestimmung als „Knecht Gottes“ zurückbesinnt (Berger 2010, S. 179). Im konservativ-fundamentalistischen Islam des Salafismus drückt sich das beschriebene Menschenbild in dem Gebot für eine „bis ins Detail gehende Befolgung der von Muhammad vorgelebten ‚guten Sitten‘“ aus (ebd.). So gilt in diesem Verständnis das Nachahmen als Weg zu einer „islamische[n] Persönlichkeit“ als die höchste Form des menschlichen Daseins (ebd.).

Dem gegenüber stehen wiederum zahlreiche differente Menschenbilder und Vorstellungen über erstrebenswerte Bildungsziele religiösen Lernens, denen die Überzeugung von der Wahlfreiheit des Menschen zugrunde liegt und welche von einem Menschen ausgehen, der fähig ist, die eigenen Gedanken und Taten zu verantworten, also mündig sein kann (vgl. u.a. Polat 2010, S. 199; Khorchide 2013).

### **3.2.2 Stellenwert der Bildung im Islam**

Dass Bildung eines der zentralen Themen im Wertesystem des Islam darstellt, wird in erster Linie durch Inhalte von Koranversen begründet (vgl. Begic 2011, S. 209). Im Koran wird der Mensch zur Bildung aufgefordert: „Bekanntlich begann die erste Offenbarung nicht etwa mit der Aufforderung zum Glauben, sondern mit dem ausdrücklichen göttlichen Befehl an den Propheten: ‚Lies! Im Namen deines Herrn (...) (Koran 96/1)‘“ (ebd.). Außer-

dem wird zwischen den Menschen je nach deren Wille und Bereitschaft zu Lernen unterschieden: „Sind etwa diejenigen, die wissen, und diejenigen, die nicht wissen, gleich? (Koran 39/9)“ (ebd.). Eine weitere Quelle von Begründungen des hohen Stellenwerts des Wissenserwerbs im Islam stellt die Prophetentradition dar (vgl. McGregor 1971, S. 47).

Dass das innenislamische Selbstbild den Islam als eine Bildungsbewegung auffasst und Lernen über die gesamte Lebensspanne als etwas sieht, wonach Muslime streben sollten, um die Schöpfung zu verstehen, spiegelt sich auch in der Sprache wider. Das arabische Wort für Religion (*din*) impliziert die Bedeutung von zivilisiertem, auf Vernunft basiertem Leben (vgl. Douglass/Shaiikh 2004, S. 14). So meint ‚Religion‘ keine Institution, sondern eine Lebensweise. In diesem Zusammenhang wird auch eine Übereinstimmung der arabischen Begriffe für *Bildung* und für *Religion* gesehen (vgl. ebd.). So bedeutet religiös sein, Wissen zu erlangen, durch das die weitere Entwicklung der Zivilisation gesichert wird (vgl. ebd.). McGregor betont den hohen Stellenwert des Wissenserwerbs im Islam und erklärt die Entwicklung dieses Wertes mitunter mit einer aus den religiösen Geboten des Islams erwachsenden praktischen Notwendigkeit, den Koran selbst lesen zu können (vgl. McGregor 1971, S. 47). In den frühen Jahren des Islams führte dieses Bestreben zu einer Alphabetisierungswelle auf der arabischen Halbinsel (vgl. ebd.).

Im islamischen Denken werden keine Grenzen zwischen Zeiten bzw. dem Alter des Lernens und Nicht-Lernens gezogen. Bildung wird als Lebensart gesehen. Vor allem in Auseinandersetzungen zu Bildung aus den Entstehungszeiten des Islam und aus den Zeiten des frühen Islam wird Bildung nicht als ein Prozess von Lehren und Lernen verstanden, sondern als “way of life” (Aslan 2012, S. 23). Lernen zu fördern gehört deswegen auch zu den sozialen Pflichten von Muslim/-innen, die eine wichtige soziale oder politische Rolle in der Gesellschaft anstreben (vgl. Hefner 2007, S. 5).

### 3.2.3 Erwachsensein und Lernen im Islam

Die Bildungsziele im Islam gehen unmittelbar mit dem Verständnis von Reife einher. Wann ist der Mensch aus islamtheologischer Sicht erwachsen und was macht das Erwachsensein aus? Auch zu diesen Fragen sind unterschiedliche Positionen vorhanden. Lapidus (1976) macht darauf aufmerksam, dass die Frage nach dem Eintrittsalter religiöser Reife von der islamischen Theologie noch nicht systematisch diskutiert wurde (vgl. Lapidus 1976, S. 103). Gelehrte verstehen unter Erwachsensein das Alter, in dem das Einhalten der religiösen Pflichten für einen zur Pflicht wird. In diesem Sinne wird das Alter des Pubertätsantritts als Erwachsenenalter fokussiert. Ab dann gilt der Mensch als religiös mündig im Sinne einer Rechenschaft für das Einhalten und Nicht-Einhalten religiöser Pflichten und Gebote (vgl. Transkript A, S. 2). Auch manche zeitgenössischen Autoren gehen davon aus. Ein Beitrag der Zeitschrift *American Journal of Islamic Social Sciences* argumentiert z.B. gegen die Befunde der modernen Psychologie, die auf der Suche nach

der eigenen Identität im Alter der Pubertät verweisen, und bezeichnet die Suchbewegungen im Jugendlichen-Alter als „weak character“, weil im Beitrag von einem Verständnis ausgegangen wird, welches das Alter der Pubertät mit Erwachsensein gleichsetzt (Hashim 2005, S. 140). Als Argument dafür führt der Beitrag Beispiele von mittelalterlichen muslimischen Persönlichkeiten ein, die im Alter der Pubertät in Kriege gezogen sind oder andere unterrichtet haben. Davon werden auch Schlüsse über die empfundene Qualität der Bildung gezogen: „In our culture [...] [teenagers'] weak character also reflects the weakness of our teaching of Islamic Education“ (Hashim 2005, S. 140).

Anders sieht das der Koran in progressiven, humanistischen Interpretationen. Die Schrift knüpft in solchen Verständnissen Erwachsenwerden an die Entwicklung der Eigenschaft von Weisheit im Sinne von Selbsterkenntnis und nennt dafür ein bestimmtes Alter: „Da ist Erwachsensein weise sein, sich selbst erkennen. Der Koran nennt das Alter um 40 als die Zeit, in der das meistens passiert (Koran 46:15). Auch die Propheten wurden etwa um diese Zeit zu Propheten“ (vgl. Anhang Transkript A, S. 2). Dabei sieht das islamische Ideal den Menschen in diesem Zustand nicht als fehlerfrei. Vielmehr ist er in der Lage, „die eigenen Fehler zu erkennen und diese zu revidieren, also einsichtig zu sein, und die Vollkommenheit anzustreben (...). Dass man sich nicht selbst ausredet. Dass man nicht nur das Gute an sich sieht, sondern sich selbst reflektiert und zur Selbstkritik fähig ist. Es ist, wenn man das eigene Ego unter Kontrolle hat, und nicht dessen Sklave bleibt“ (ebd.).

Zum Lernen im Erwachsenenalter aus islamischer Sicht finden sich Positionen, die den ganzen Islam als eine Bewegung für Erwachsenenbildung wegen der Aufforderung zum Wissenserwerb im Koran betrachten: „During its early centuries, Islam was an adult education movement (...) liberating the human spirit“ (McGregor 1971, S. 49). Al-Rawi betont, dass die Altersgrenzen für Wissenserwerb mit der Verkündung des Islam verschwinden (vgl. Al-Rawi 1993, S. 86). Im islamischen Denken existieren zwar keine Altersgrenzen des Lernens, wohl aber ein Bewusstsein über Spezifika des Lernens im Erwachsenenalter, was daran ersichtlich wird, dass dem Lernen im Erwachsenenalter ein besonders hoher Stellenwert beigemessen wird. In Ausarbeitungen des Gelehrten Ibn al-Sahnun (817-869) finden sich Implikationen darüber: „If anyone learns the Koran when he was young, it affects his flesh and blood. If anyone learns the Koran and pays attention to it and does not forget it when he was old, he acquires merit in God's sight twice more than others“ (Kizilabdullah/Tosun 2010, S. 38).

Besonders Koraninhalte, die die Menschen dazu auffordern, ihr Handeln zu überdenken, interessieren aus einer erwachsenenpädagogischen Perspektive, welche darum bemüht ist, Begründungen für das Lernen im Erwachsenenalter aus islamischer Sicht zu finden. Der Koran „kritisiert Menschen, die ihre Positionen nicht überdenken wollen, weil sie diese einfach damit begründen, dass ihre Väter und Vorfahren es so gedacht haben“ (Anhang Transkript A, S. 1). Wenn man diese Kritik als Aufforderung zur Offenheit für Neues und zum Umdenken deutet, kann sie auch im Sinne der Befürwortung des Lernens über die Lebensspanne verstanden werden, da Lernen im Erwachsenenalter aus der Sicht

der Erwachsenenbildungswissenschaft unter anderem, wie im Kapitel 2 ausführlicher analysiert, Deutungslernen ist, oder „Lernen im Modus der Deutung“ (Arnold 2010, S. 63).

Zwei zentrale Themen können festgehalten werden, die das Lernen im Erwachsenenalter auf den Weg hin zum Ideal aus Sicht der islamischen Theologie bestimmen. Das erste Thema ergibt sich aus der widersprüchlichen Natur des Menschen und aus der Frage, ob der Mensch selbst, oder Gott, für die menschlichen Taten verantwortlich ist, oder es sich um eine Kombination von beidem handelt (vgl. Lapidus 1976, S. 103). So stellt die Suche nach Gleichgewicht zwischen Selbstvertrauen und Ergebenheit eine Aufgabe für den Einzelnen im Erwachsenenalter und dadurch ein Thema für das Lernen dar (vgl. ebd.). Der erwachsene Mensch, der die Realität als eine Mischung von Erfahrungen von Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit und solchen von Ergebenheit und Hilfslosigkeit (wenn einem Ereignisse widergehen, die man nicht verhindern bzw. beeinflussen kann) erlebt, sucht nach einer inneren Einstellung im Rahmen der eigenen religiösen Praxis, die den beiden Teilen der erfahrenen Realität gerecht wird (vgl. ebd.). Das zweite Thema des Lernens umfasst somit die Bemühungen des erwachsenen Menschen, die eigene religiöse Praxis zu meistern. Für das Erreichen dieses Ziels bemühen sich muslimische Erwachsene, sich selbst zu beherrschen (vgl. ebd.). Die Selbstbeherrschung stellt ein Lernziel insofern dar, als dass der erwachsene Mensch zwischen aktivem und passivem Verhalten zu unterscheiden lernt: wobei das aktive Verhalten auch die bewusste Wahl bedeuten kann, alles in „Gottes Händen“ zu lassen (vgl. ebd.). Als auf Deutschland bezogene Themen für das Lernen muslimischer Erwachsenen aus der heutigen islamtheologischen Sicht lassen sich die Auseinandersetzung mit Leben und Tod, mit Krankheiten und Kranksein, sowie Fragen nach dem Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt nennen (vgl. Anhang Transkript A, S. 2).

Im islamtheologischen Denken finden sich auch zum Modus des Lernens im Erwachsenenalter einige Implikationen. Charakteristisch für das islamische Verständnis von dem Lernen Erwachsener erweist sich zum einen die Vorstellung, dass sich das Lernen und die Vervollkommenung der Einzelnen nicht nur im Bereich des Religiösen, sondern überall und immer ereignet, also auch im weltlichen Handeln der Menschen: beim Arbeiten, in der Ehe usw. (vgl. Lapidus 1976, S. 107). Allerdings stellt der Glaube eine entscheidende Voraussetzung für das Streben nach Vervollkommenung durch Lernen dar (vgl. ebd.). Zum anderen verfolgt das Lernen kein statisches Lernziel, sondern gilt viel mehr als ein Weg, als Prozess. Das Lernziel stellt eine Richtung dar, in die man sich durch Lernen bewegen will. Das Bewusstsein darüber, dass Menschen das Ideal – einen Zustand der vollkommenen Harmonie des/der Einzelnen in der Welt – nie erreichen können, aber sich trotzdem bemühen sollten, bestimmt die islamische Vorstellung über das Lernen Erwachsener: „Muslims are well aware that the struggle to approximate the ideal makes up the course of spiritual development. The ideal may never be attained, but it defines the direction, in which a Muslim life proceeds“ (ebd., S. 107).

### 3.2.4 Bildungsziele

Zu Lebzeiten des Propheten bestand das Ziel der religiösen Bildung in der Ausbildung und Verinnerlichung einer dialogischen Beziehung zwischen einem selbst und Gott (vgl. Aslan 2012, S. 23). Das Leben des Propheten diente auch selbst als das Dialogmittel zwischen dem Menschen und Gott und ermöglichte Menschen die lebendige Beziehung zu Gott (vgl. ebd.). Nach dem Tod des Propheten blieben den Muslim/-innen der Koran und das Beispiel des Lebens des Propheten als Quellen von Hinweisen dazu, wie man die Beziehung zu Gott gestalten sollte. Deswegen entwickelten sich auch Koran, Sunna und Hadis zu den entscheidenden Quellen, die die Bildungsverständnisse der Muslim/-innen über die Jahrhunderte hinweg prägten. Allerdings geben die genannten Quellen keinen klaren Hinweis darüber, wie genau die Bildungsprozesse zu gestalten sind und es ist auch eben diese Frage, die dem ersten pädagogischen Diskurs im Islam zugrunde liegt (vgl. ebd.).

Die früheren Gelehrten schlugen unterschiedliche Ziele vor, weshalb man sich Wissen aneignen sollte, und definieren unterschiedliche Inhalte als zur islamischen Bildung zugehörig. Den unterschiedlichen Positionen ist die Vorstellung von Bildung als eine religiöse Pflicht gemeinsam: „Learning science is an obligatory act for Muslim men and women“ (Al-Zarnuji zit. n. Kizilabdullah/Tosun 2010, S. 58). Bildung wirkt als Gebet, als Gottesdienst, und wandelt den Einzelnen um. Somit wird eine Parallele zwischen der Wirkung vom Gebet und der Wirkung des Lernens gezogen, da beide die Einzelnen zu „besseren Menschen“ als Ergebnis des Bildungsprozesses machen sollten (Hefner 2007, S. 5). Diese frühen Positionen zielen allgemein auf das Verinnerlichen eines bestimmten gottgefälligen Verhaltens ab: „Islamic education was understood as mastering specific behavioral rules. Therefore, the first Islamic scholars writing about education were usually jurists grappling with the penal and retaliatory consequences of the violation of such rules in this world and the next“ (Aslan 2012, S. 23). Der mittelalterliche Gelehrte Ghazzali z.B. sieht Bildung vor allem als einen Weg, Gott zufrieden zu stellen, und bezieht Bildung weniger auf das Aneignen von weltlichem Wissen, sondern viel mehr auf die Vermittlung und Aneignung eines bestimmten Verhaltens, das als gut vor Gott gelten soll. In Ghazzalis Auffassung „teaching centers less around the acquisition of worldly competences than around which acts of religious service might attain the pleasure of God“ (Aslan 2012, S. 23f.). Ähnlich sieht der Gelehrte Al-Jahiz (766-898) das Aneignen von Wissen als das, was den Menschen befähigt, zwischen Gutem und Bösem zu unterscheiden und ihm dazu verhilft, 'gute Charaktereigenschaften' in sich zu kultivieren (vgl. Kizilabdullah/Tosun 2010, S. 34). Primäres Ziel von Bildung sollte in dieser Vorstellung also sein, den Menschen zum gottesgefälligen Verhalten nach einer bestimmten islamischen Vorstellung zu verhelfen.

Es gibt unterschiedliche Meinungen dazu, ob Bildung im Islam nur die religiöse Bildung meinen sollte, oder ob der Begriff auch das Übertragen und Aneignen von weltlichem Wissen beinhaltet. Es finden sich zahlreiche Vertreter der Auffassung, dass zu Bildung

mehr gehört, als die religiösen Inhalte, so z.B. Inhalte aller anderen, auch später, nach der Entstehung des Islams, entstehenden Wissenschaften. Der Gelehrte Al-Zarnuji, der um das Jahr 1223 bekannt wird, fordert in seinen theologischen Ausarbeitungen, dass jeder ein Wissenschaftsfeld, was zu einem passt, für sich auswählen und sich darin entwickeln sollte (vgl. Kizilabdullah/Tosun 2010, S. 58). Er ist der Meinung, dass zur islamischen Bildung auch das Unterrichten anderer Fächer gehört (vgl. ebd.). Andere Gelehrten fordern das Gleiche mit der Argumentation vom Wissenserwerb als Gottesdienst, wie z.B. der Gelehrte Ibn al-Jama'a (1241-1333), der sich einem Hadis bedient, um seine Ansicht zu begründen: "Have education in science. Because it is a nice endeavor to acquire merit in God's sight. Requesting science is an act of worship, [...] its use is a way to be near to the God and teaching it to those who do not know it is a charity" (Ibn al-Jama'a bei Kizilabdullah/Tosun 2010, S. 48).

Noch zwei zeitgenössische Gelehrtenpositionen können an dieser Stelle herangezogen werden, um aktuell existierende Überlegungen zur Aufgabe islamischer Bildung zu veranschaulichen. Auch wenn die Überlegungen aus dem internationalen wissenschaftlichen Diskurs zur islamischen Religionspädagogik stammen, haben sie mitunter einen allgemeinen Charakter und lassen sich aus Sicht der Autorin auf Bildung generell und nicht nur im schulischen Bereich denken.

Der ersten Position steht eine eher dogmatische Islamorientierung zugrunde. Sie findet die Bestimmung der islamischen Bildung in ihrem Beitrag zum Erhalt islamischer Werte, wobei islamische Werte mit den Werten der jeweiligen Kultur implizit gleichgesetzt werden (vgl. Hashim 2005, S. 136). Ferner besteht die Aufgabe der islamischen Bildung darin „to produce good people who will achieve ultimate happiness (...). This (...) will be attained when all people become true servants (...) and vicegerents (...) of Allah" (ebd. 137). Die Realisierung vom "true servant" ist durch Gottesdienst zu erreichen (vgl. ebd.). Nicht anders als die mittelalterlichen Gelehrten definiert diese Position das Bildungsziel islamischer Bildung als "perfecting moral character" (ebd.). Konkrete Vorschläge, wie das Bildungsziel pädagogisch umzusetzen wäre, finden sich nicht. Eine Überlegung dazu, wie man die Gewohnheit zur Koranrezitation und -Konsultation ausbilden kann, endet mit der Schlussfolgerung: "they must know its content and love it" (ebd., S. 139).

Aus einer humanistischen Islamorientierung erwachsen, geht die andere zeitgenössische Position davon aus, dass moderne religiöse Bildung „alle Begegnungen und Erfahrungen mit Religion, die für das Leben eines Menschen Bedeutung haben und die ihn reicher, reifer und sensibler machen können" umfassen sollte (Kunstmann 2004, S. 45 zit. n. Khorchide 2010, S. 145). Die Position sieht das Bildungsziel des islamisch-religiösen Lernens in der Ausbildung der Fähigkeit, das Leben „in religiöser Hinsicht selbst entwerfen zu können und diesen Lebensentwurf selbst verantworten zu können" (Khorchide 2010, S. 146). Freiheit als Gegensatz von Bevormundung wird als Voraussetzung für die Entwicklung eigener Religiosität gesehen (vgl. ebd.). Gegenwartsbezug, Alltagsbezug und



Mündigkeit werden als Hauptprämissen für die islamische Bildungsarbeit gesehen (vgl. Polat/Tosun 2010, S. 10).

Polat (2010) definiert aus einem ähnlichen Islamverständnis heraus Freiheit und Mündigkeit als Ziele der islamischen Bildung (vgl. ebd., S. 11). Polats Position greift den islamischen Erziehungsideal "*Al-Insan al-Kamil*" auf, was so viel bedeutet wie „der reife Mensch“, und definiert die durch Erziehung und Bildung erreichte Reife des Menschen als einen Komplex von Willens-, Entscheidungs-, Denk-, Glaubens- und Handlungsreife (Polat 2010, S. 189). Für die moderne islamische Religionspädagogik werden in diesem Sinne zwei Lernziele formuliert: Mündigkeit, die Menschen dazu verhelfen soll, „wenn sie glauben, zu wissen, warum sie glauben und eigenständig im Glauben zu handeln“ (ebd., S. 187); und Reflexionsvermögen als die Fähigkeit, religiöse Inhalte individuell zu reflektieren und relevante Bezüge zum eigenen Alltag herstellen zu können (vgl. Khorchide 2010, S. 145).

So sollte in diesem Verständnis religiöse Bildung die Menschen dazu befähigen, „eine bewusste, auf Vernunft gegründete und nicht stagnierende, sondern sich entfaltende Gläubigkeit zu erlangen, die sie selbst verstehen, kommunizieren und verantworten können“ (Polat 2010, S. 186). Im Glauben wird die Befreiung von Manipulierbarkeit und Instrumentalisierung gesehen: „Die Menschen glauben, um sich zu befreien, sie glauben nicht, um über ihren Glauben gefügig gemacht und in ihrem Glauben entmündigt zu werden“ (ebd.).

### **3.3 Begründungen der Bildungsarbeit mit Erwachsenen aus islamtheologischer Perspektive**

Aus den oben diskutierten islamtheologischen Verständnissen und Positionen lassen sich folgende als Argumente für die Begründung der islamisch-religiösen Erwachsenenbildungsarbeit vorschlagen:

- *Erwachsenenbildung als islamimmanent:*

Erwachsenenbildung kann als vom Islam vorgesehen gedacht werden. Mögliche Argumente dafür wären:

- die Aufforderung zum Lernen über die gesamte Lebensspanne in Sunna und Hadis;
- die im Koran verankerte Vorstellung des prozesshaften Lernens auf ein nie erreichbares Ideal hin, was auf lebenslanges Lernen hin deutet (vgl. Lapidus 1976; Anhang Transkript A, S. 2);
- die koranische Aufforderung zum Umdenken (vgl. Anhang Transkript A, S. 1), welche Umlernen und Umdeuten impliziert und aus erwachsenenpädagogischer Sicht das Lernen im Erwachsenenalter, oder das „Lernen im Modus

der Deutung“, ausmacht (vgl. Arnold 2010, S. 63; vgl. Kapitel 2). Die Fähigkeit, sich umzustellen, ist „von Emotionen abhängig“: ihnen kommen „zur Überwindung von engen Deutungen (...) eine herausgehobene Bedeutung zu“ (Gieseke 2009, S. 89). Die Entwicklung (Ausdifferenzierung) der Emotionen ist wiederum an Lernen geknüpft (vgl. Gieseke 2009, S. 88) und entwickelt sich über das gesamte Leben (vgl. ebd., S. 100), was auf Lebenslanges Lernen verweist.

- *Erwachsenenbildung als Notwendigkeit für den Glauben:*

Zwei koranische Gebote sind auf Lernen im Erwachsenenalter angewiesen, um realisiert zu werden und konstituieren damit die Notwendigkeit des islamisch-religiösen Erwachsenenlernens:

- Aufforderungen zur Vernunft: konkret würden diese, in einem zeitgemäßen Kontext gedeutet, auf die Fähigkeiten zum kritischen und differenzierten Denken sowie zum angemessenen Umgang mit Vielfalt verweisen (vgl. Polat 2010, Al-Rawi 1993). Diese Fähigkeiten knüpfen an Selbstreflexionsvermögen und an Bereitschaft, Vertrautes zu hinterfragen, an. Dies setzt emotionale Ressourcen voraus (vgl. Gieseke 2009, S. 40). Um die Komplexität solcher Lernprozesse zu veranschaulichen, sei in diesem Zusammenhang auf die wechselseitige Wirkung von Emotionen und Kognitionen verwiesen, auf die Befunde aus der Neurobiologie und der Emotionsforschung aufmerksam machen: „die Emotionen (haben) mehr Einfluss auf das denkende Gehirn als bisher (...) angenommen“ (Gieseke 2009, S. 72). Deshalb knüpft die Herausbildung von kognitiven Fähigkeiten wie Selbsteinschätzung und Selbstverantwortung an „komplexe emotionale Dispositionen, also auf emotionale Kompetenzen“ an (ebd., S. 40). In diesem Zusammenhang sei auf die durch Lernen notwendige Ausdifferenzierung der Emotionen und deren lebenslange Entwicklung verwiesen (vgl. Ulich 1989 zit. n. Gieseke 2009, S. 100);
- Aufforderungen zur Umsetzung und Aufwertung erworbenen Wissens: dies setzt voraus, dass man in der Lage ist, ständig neue Bezüge herzustellen und das bereits vorhandene Wissen in neuen Kontexten einzuordnen, was auf Lernen und Entwicklung im Erwachsenenalter verweist.

Die oben aufgeführten Argumente sind sicherlich nicht ausschöpfend. Implikationen für eine erwünschte Persönlichkeitsentfaltung in koranischen Inhalten sowie auf das in der Bildungstradition im Islam verankerte Recht der/des Einzelnen zum Lernen für den Glauben wären weitere Bereiche, die Begründungssubstanz für die islamisch-religiöse Erwachsenenbildung liefern könnten. Die hier vorgeschlagenen Argumente ersetzen keinesfalls eine islamtheologische Begründung der islamisch-religiösen Erwachsenenbildung und meinen es auch nicht, eine auszumachen. Sie sind lediglich als Impulse zu

verstehen, die mögliche Konturen der Beziehung zwischen Islam-immanenten Bildern und dem für den eigenen Glauben lernenden Erwachsenen abzeichnen.

### 3.4 Bildung im Islam heute

Die islamische Bildung von heute weist eine enorme Vielfalt der Akteure, Institutionen und Ideen auf (vgl. Hefner/Zaman 2007, S. 2). Träger islamischer Bildung sind sowohl Staaten als auch Nichtregierungsorganisationen. Durch die Jahrhunderte hat sich das Angebot weltweit unterschiedlich entwickelt, woraus auch die Notwendigkeit einer differenzierten Begrifflichkeit erwächst. Eine systematische Differenzierung der Begriffe ist in der einschlägigen Literatur noch nicht zu beobachten: verschiedene Begriffe existieren nebeneinander und werden zum Teil beliebig eingesetzt. Eine passende Differenzierung wurde von Douglass/Shaiikh (2004) für die Formen der islamischen Bildung in den Vereinigten Staaten vorgenommen, die gleichzeitig auf die vielfältigen Formen des Lernens von Muslim/-innen sowie über den Islam verweist.

Die Autoren unterscheiden vier Arten von islamischer Bildung:

- *Education of Muslims (Bildung zu Muslim/-innen)* meint die Bildungspraxen, bei denen Muslim/-innen in ihrem Glauben ausgebildet werden. Sie bezeichnet die Mühen von Menschen muslimischen Glaubens, durch Bildung ihre Religion verstehen zu lernen und durch die Erfüllung der religiösen Pflichten zu einer religiösen Praxis zu finden. Orte der Bildung können in dem Fall sowohl Moscheen als auch religiöse Schulen und Universitäten sein (vgl. Douglass/Shaiikh 2004, S. 8).
- Der Begriff *Education for Muslims (Bildung für Muslim/-innen)* meint die religiöse und nichtreligiöse Bildung, an der Muslim/-innen teilnehmen und die für sie gedacht und organisiert wird. Beispiele für Bildungsstätten sind in diesem Fall muslimische Vollzeitschulen, in denen Inhalte sowohl säkularer als auch religiöser Natur unterrichtet werden (vgl. ebd.).
- Eine weitere Kategorie, *Education about Islam (Bildung über den Islam)*, bezeichnet die Vermittlung von Bildungsinhalten über den Islam für Nichtmuslim/-innen - zum Beispiel dann, wenn es bei dem Unterricht an öffentlichen Schulen innerhalb verschiedener Fächern um den Islam geht, z. B. konkret um seine Grundsätze und Geschichte, Verbreitungsregionen, Kulturen und Menschen, die von der Religion geprägt sind (vgl. ebd.).
- Unter *Education in an Islamic spirit (Bildung im Geiste des Islam)* versteht man Bildung nach islamischen Traditionen und Geist (vgl. ebd., S. 7). Sie beruht auf der Vorstellung von Bildung als der ersten Pflicht der Muslim/-innen und meint eine Tradition, in der Bildung so aufgefasst wird, dass keine Grenzen zwischen dem Religiösen und dem Nichtreligiösen gezogen werden (vgl. ebd., S. 13).

Welche Ziele die moderne islamische Bildung verfolgen sollte und wie sie organisiert sein soll – diese Fragen sind heute Gegenstand lebendiger Debatten weltweit (vgl. Hefner/Zaman 2007, S. 2). Die Dynamik der fortdauernden Debatten kann als ein Beweis dafür betrachtet werden, dass sich islamische Bildung ständig wandelt (vgl. ebd.). Der Diskurs hat vor zwei Jahrhunderten in der Türkei, Ägypten, Iran und Indien begonnen und hat sich damals vor allem auf der Frage bezogen, ob sich islamische Bildung auf das Religiöse beschränken soll (vgl. ebd., S. 3). In vielen Ländern, wo Muslime in einer Diaspora leben, wird islamische Bildung heute primär in Zusammenhang mit Fragen der Vereinbarkeit von Islam und moderner Demokratie, mit Integrations- und Identitätsfragen diskutiert.

Ein weiterer internationaler Diskurs, der Implikationen für die islamische Bildung zulässt, und sich in den letzten Jahren stark weiterentwickelt hat, ist der des Christlich-Islamischen Dialogs (vgl. Meißner/Affolderbach/Mohagheghi/Renz 2014). Als führende islamische Akteure auf internationaler Ebene können die Ministerialbehörde Präsidium für religiöse Angelegenheiten (Diyanet İşleri Başkanlığı) in der Türkei und die Universität und Moschee Al-Azar al-Sharif in Kairo, eine der renommiertesten islamisch-religiösen Einrichtungen, genannt werden (vgl. Akca 2014, S. 387ff.)

Macht und politische Interessen prägen den internationalen Diskurs um die islamische Bildung sehr stark. Saudi-Arabien z.B. unterstützt mit finanziellen Mitteln weltweit „die Einrichtung ihm genehmer islamischer Lehrstätten zur Förderung des saudischen Islamverständnisses“ (Berger 2010, S. 25). Der Staat ist bemüht, aus diesen Mitteln auch in westlichen Ländern einen islamischen Gelehrtenstand aufzubauen, der das saudische Islamverständnis verbreiten sollte (vgl. ebd.).

Unter anderem aus dieser Entwicklung heraus stellt sich immer ernsthafter die Frage nach der Ausbildung islamischer Gelehrter an europäischen Hochschulen. Denn die Islamgelehrten in der europäischen Diaspora sind „in den seltensten Fällen in Europa religiös ausgebildet und stehen den theologischen und rechtlichen Fragen, die sich stellen, oft mit Unverständnis gegenüber“ (ebd.). Deswegen ist es von zunehmender Notwendigkeit, dass islamische Gelehrte an europäischen Universitäten ausgebildet werden. Diese Entwicklung ist mit der Hoffnung verbunden, dass in Europa ausgebildete Gelehrte „von ihrem sozialen und kulturellen Hintergrund her in der Lage wären, eine den europäischen Gesellschaften vermittelbare islamische Theologie zu entwickeln“ (ebd.). In diesem Zusammenhang wurden auch in Deutschland zwischen 2010 und 2012 die ersten Lehrstühle für Islamische Theologie in Münster/Osnabrück, Tübingen, Frankfurt/Gießen und Nürnberg-Erlangen errichtet (vgl. Aslan 2012, S. 49).

Ein weiteres Thema, das im Zusammenhang mit der islamischen Bildungsarbeit in Deutschland diskutiert wird, ist die Radikalisierung und die steigende Attraktivität von radikalen Islamauslegungen für muslimisch sowie nicht-muslimisch sozialisierte junge Menschen in Deutschland. Dieser Tendenz entgegenzuwirken bemühen sich verschiedene

Initiativen, wie z.B. das Projekt der Berlin-Neuköllner Şehitlik-Moschee gegen Radikalisierung im Islam durch Bildung und Aufklärung (vgl. Anhang Transkript B, S. 2).

## 4. Islamische Erwachsenenbildung in Deutschland

*„Kommt, wir sind ein Teil von Euch. Wir sprechen Deutsch besser als Arabisch [...]. Lasst uns reden, lasst uns ein Dialog führen. [...] Und dafür muss man lernen. Dafür muss man Bücher lesen. Dafür muss man am besten sogar Bücher schreiben.“ (Fall 3/Interviewtranskript)*

Im vorliegenden Kapitel werden die Grundzüge der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland umrissen und bestehende Zusammenhänge identifiziert und erläutert (vgl. Kapitel 1., Forschungsfrage (1)). Diese bilden die Grundlage für die Beantwortung der Forschungsfrage nach den Einflussgrößen, die auf den Entwicklungsstand der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland wirken (vgl. Kapitel 1., Forschungsfrage (1.2)).

Um die islamischen Erwachsenenbildungslandschaft in Deutschland anhand von Merkmalen im Hinblick auf das Angebot, die Zielgruppe, Organisation und Finanzierung zu beschreiben sowie bestehende Zusammenhänge zu identifizieren und zu erläutern, wurden Meinungen aus den wenigen zu diesem Thema existierenden wissenschaftlichen Beiträgen herangezogen. Ferner sind Äußerungen aus den beiden im Rahmen der empirischen Untersuchung durchgeführten Experteninterviews in die Ausarbeitung eingeflossen, da diese relevante Einblicke zu Themen gewähren, zu denen sonstige wissenschaftliche Beiträge und Befunde bisher fehlen (vgl. Transkript A; Transkript B).

### 4.1 Begriffliche Klärung und Stand der Forschung

Für den Begriff *Islamische Erwachsenenbildung* in Deutschland existiert noch keine wissenschaftliche Definition. Der Begriff kommt in der einschlägigen Literatur selten vor. Zwar finden konkrete Bildungsangebote von Moscheen und weiteren islamischen Organisationen in der wissenschaftlichen Literatur Erwähnung, werden allerdings vor allem in Bezug auf Sicherheit oder ihrer Wirkung auf Integrationsprozesse diskutiert (vgl. Spuler-Stegemann 1993; Krux 2013; Spielhaus 2011; Halm 2008). Demzufolge ist die wissenschaftliche Betrachtung der Angebote islamischer Organisationen durch die Perspektive der Erwachsenenbildung, d.h. als Angebote, in deren Rahmen Erwachsene lernen, eine Neuheit.

Einige wenige wissenschaftliche Aufsätze befassen sich mit der Problematik der Bildungsarbeit islamischer Organisationen in Deutschland mit erwachsenen Lernenden. In den Arbeiten der Autor/-innen findet die Bezeichnung Islamische Erwachsenenbildung eine Erwähnung, allerdings ohne von einer Definition gefolgt zu werden. Paetzold (2009), zum Beispiel, betrachtet Islamische Erwachsenenbildung als Teil der religiösen Erwachsenenbildungslandschaft in Deutschland. Ihrer Meinung nach ist das, was islamische Or-

ganisationen an Aktivitäten für Erwachsene anbieten, in erster Linie der religiösen Erwachsenenbildung zuzuordnen. In diesem Zusammenhang interessiert islamische Erwachsenenbildung als religiöse Erwachsenenbildung, denn diese thematisiert Lebens- und Sinnfragen, ähnlich wie christliche oder jüdische Erwachsenenbildung auch (vgl. Paetzoldt 2009, S. 14). Begic (2011) verwendet die Bezeichnung Islamische Erwachsenenbildung für Veranstaltungen für Erwachsene, deren Bildungsinhalte und Bildungsziele religiöser Natur und auf Glauben bezogen sind (Begic 2011, S. 210). In einem Aufsatz betrachtet er die Situation allgemein, analysiert Akteure, Ziele und Inhalte der existierenden Bildungsangebote in Deutschland mit einem Fokus auf den Professionalisierungsgrad. Er arbeitet Defizite heraus und bezweifelt auf deren Basis, ob man in Deutschland von Islamischer Erwachsenenbildung sprechen darf, wenn die bestehende Praxis nicht bestimmten Kriterien entspricht, ohne dass die Kriterien explizit genannt werden (vgl. Begic 2010). Zwar befasst sich Begic in seinem Aufsatz gesondert mit Definitionsmöglichkeiten, schlägt aber keine Definition vor (vgl. ebd.).

In seinem Beitrag, erschienen im Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung (2017), unternimmt Andreas Seiverth den Versuch, „die historischen und systematischen Voraussetzungen und empirischen Erscheinungsformen der Erwachsenenbildung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften [...] bezogen auf die drei großen monotheistischen Religionsgemeinschaften in Deutschland in Zusammenhang darzustellen“, darunter auch diese der islamischen Erwachsenenbildung (Seiverth 2017, S. 2). Seiverth vertritt zwar die These, dass „die Praxisformen der Bildung von Erwachsenen integraler Teil der jeweiligen religiös-kulturellen Gemeinschaften sind, aber unter definierten formalen Voraussetzungen auch legitimer Teil des öffentlichen institutionellen Gesamtgefüges der Erwachsenenbildung in Deutschland“, ist aber der Meinung, dass man von einer islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland nicht sprechen kann, da eine artikuliert bildungsprogrammatische Konzeption von Erwachsenenbildung in diesem Bereich aus seiner Sicht nicht erkennbar ist (ebd., S. 21). Als Begründung zieht er u.a. die gescheiterten Bemühungen heran, die 2004 initiierte und anfangs aus öffentlichen Mitteln gefördert „Muslimische Akademie in Deutschland“ langfristig zu etablieren (vgl. ebd.).

Aus den oben genannten Gründen erwächst aus Sicht der Autorin die Notwendigkeit einer eigenen Definition des Begriffs *Islamische Erwachsenenbildung* für die Zwecke der vorliegenden Arbeit vorzuschlagen.

Mit der Bezeichnung *Islamische Erwachsenenbildung* können für den deutschen Kontext zusammengefasst werden zum einen:

- (1) *alle Bildungsaktivitäten, die die islamische Religion und Glaubenspraxis als Inhalt islamisch-religiöser Bildung für muslimische Erwachsene fokussieren.*

In diesem weiten Sinne betrachtet würden zum Bereich der Islamischen Erwachsenenbildung alle Bildungsaktivitäten für Erwachsene der muslimischen Dachverbände, Mo-

scheevereine und sonstiger Nichtregierungsorganisationen zählen, die sich als ‚islamisch‘ bezeichnen. Dazu würden die Maßnahmen zur Imam-Ausbildung der muslimischen Dachverbände, die Hochschulausbildung an den in den letzten Jahren eingerichteten Islamtheologischen Fakultäten, die Maßnahmen der ideellen Förderung des Begabtenförderungswerks für muslimische Studierende Avicenna oder Bildungsmaßnahmen der Bewegung „Gülen“ (in Deutschland insbesondere im Bildungsbereich aktives internationales Netzwerk von Muslim/-innen, vgl. Akca 2014, S. 408) zählen.

Zum anderen kann *Islamische Erwachsenenbildung*:

*(2) alle Bildungsaktivitäten meinen, die von Organisationen angeboten werden, die sich als ‚islamisch‘ bezeichnen und als Aufgabe in ihrer Satzung vorsehen, ein Bildungsangebot zur Verfügung zu stellen, dies auch tun und an diesem unter anderem oder ausschließlich Erwachsene teilnehmen (Muslimische Dachverbände, Moscheevereine, andere Nichtregierungsorganisationen mit einem islamischen Selbstverständnis).*

Im ersten Fall sind der Inhalt (die islamische Religion) und die Zielgruppe (muslimische Erwachsene) die konstituierenden Merkmale. Im zweiten Fall ist das islamische Selbstverständnis der Organisation, als Träger oder Anbieter, der Bildungsangebote entwickelt und realisiert, das Entscheidende. Es kann sich dabei etwa um einen Moscheeverein handeln, der in seinen Moscheeräumen einen Sprachkurs anbietet, der für alle offen ist. Der Kurs hätte nichts mit islamisch-religiösen Inhalten zu tun und er wäre auch nicht nur für muslimische Erwachsene konzipiert und durchgeführt, aber würde trotzdem als Beispiel für islamische Erwachsenenbildungsaktivität gelten, da die Anbieter-Organisation eine islamische ist. Das Beispiel veranschaulicht wie islamische Religion und Erwachsenenbildung auf einer institutionellen Ebene aufeinandertreffen können (vgl. Paetzold 2009, S. 13).

In Deutschland existieren zahlreiche Kurse und Veranstaltungen, die sich mit dem Islam beschäftigen, also von der Religion Islam handeln – z.B. an Volkshochschulen. Diese Bildungsaktivitäten vermitteln islamtheologisches Wissen an ein breites Publikum und sind aus Sicht der Autorin nicht, oder noch nicht, der islamischen Erwachsenenbildung zuzuordnen. Sie sind in erster Linie für nichtmuslimische Teilnehmenden konzipiert und somit eher der kulturellen und nicht der religiösen Erwachsenenbildung zuzuordnen. Sie könnten dennoch zu Aktivitäten der islamischen Erwachsenenbildung gezählt werden, falls diese das Ergebnis einer Kooperation zwischen islamischen Einrichtungen und den Bildungsträgern selbst wären. Solche Zusammenarbeit steckt in Deutschland allerdings noch in den Kinderschuhen (vgl. Anhang Transkript B, S. 1f.).

Wenn Islamische Erwachsenenbildung in dem umfassenden Sinne der oben vorgeschlagenen (1) Definition verstanden wird, deckt die Bezeichnung Islamische Erwachsenenbildung alle in Deutschland bestehenden Praxen in diesem Zusammenhang ab, bleibt jedoch wenig aussagend, da es beispielsweise zwischen der Lehr-/Lernspezifik sowie

der Organisation der islamtheologischen Hochschulausbildung an deutschen Universitäten und bei einem selbst-organisierten Korankurs an einer kleinen Moscheegemeinde mit ehrenamtlicher Kursleitung wenig Vergleichbares gibt.

Für die Ziele der folgenden Arbeit ist eine noch präzisere Bedeutung der Bezeichnung *Islamische Erwachsenenbildung* notwendig. Für die nachfolgenden Ausarbeitungen wird deshalb die Bezeichnung islamische Erwachsenenbildung nur im Sinne der (2) Definition zu verwenden. *Islamische Erwachsenenbildung* wird in der vorliegenden Arbeit daher die Bildungsaktivitäten umschreiben, die von Organisationen in Deutschland angeboten werden, die sich als ‚islamisch‘ bezeichnen und Bildungsangebote mitunter für Erwachsene machen. An den Punkten, an denen die Autorin explizit die Bildungsarbeit für Erwachsene meint, die von Moscheen angeboten wird, wird die Bezeichnung *moscheeliche Erwachsenenbildung* verwendet, in Anlehnung an dem gängigen Begriff *kirchliche Erwachsenenbildung*, der die von kirchlichen Institutionen und Gemeinden organisierten Aktivitäten meint (vgl. Paetzold 2009, S. 14).

## 4.2 Charakteristika der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland

Die islamisch-religiöse Landschaft in Deutschland ist sehr vielgestaltig, mitunter deswegen, weil die Mehrheit der in Deutschland lebenden Muslim/-innen oder ihre Eltern und Großeltern aus unterschiedlichen Herkunftsländern stammen (vgl. Paetzoldt 2009, S. 15). In der kurzen Zeit seit den 1960er Jahren haben die Moscheen, anfangs nur einfache Gebetsstätten, noch zusätzlich ihre Funktionen als Bildungsstätten durch die sich wandelnden Bedürfnisse der Gemeinden entdeckt und trotz begrenzter finanzieller Mittel, die ihnen zur Verfügung stehen, entwickelt (vgl. Begic 2011). Dabei haben die Moscheen ihre Bildungsfunktionen so weit entwickelt, dass sie nur sechs Jahrzehnte nach ihrer Entstehung eine Bildungsaktivität aufweisen, die anhand von ähnlichen Kriterien analysiert werden kann, wie diese der jüdischen und der christlichen Erwachsenenbildung, obwohl sie sich u.a. hinsichtlich ihres Professionalisierungsstandes noch stark davon unterscheidet.

Die Moscheen in Deutschland sind nicht zentral organisiert (vgl. Paetzoldt 2009, S. 15). Sie besitzen keine einheitliche institutionelle Struktur (Begic 2011, S. 211). Deswegen ist es nicht verwunderlich, dass die Bildungsangebote der islamischen Organisationen in Deutschland, die sich durch eine große Vielfalt charakterisieren lassen, nicht zentral organisiert und daher für Forschung wenig überschaubar und zugänglich sind.

Dies ist womöglich einer der Gründe, warum die Islamische Erwachsenenbildung bisher noch keine hinreichende wissenschaftliche Beachtung bekommen hat: die Organisationen sind unterschiedlich organisiert und funktionieren unterschiedlich, was wenig Vergleichbarkeit ermöglicht; die wenigsten Organisationen haben ein aktuelles gedrucktes Programm ihrer Bildungsveranstaltungen oder aktualisieren dies regelmäßig auf eigenen Homepages – was klassische Programmanalysen und Programmforschung unmöglich



macht; nicht alle Ansprechpersonen in den Organisationen sind der deutschen Sprache mächtig, was die Kommunikation mit deutschsprachigen Forschenden aufwendig machen kann. Dennoch interessiert die Bildungsarbeit der Moscheen, denn dort lernen muslimische Erwachsene für den Glauben und für das Leben und es ist an der Zeit mehr und Genaueres über die Inhalte, Abläufe und Planungsmodalitäten der stattfindenden Veranstaltungen zu wissen. Womöglich hängt auch die Professionalisierung der Islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland aus unterschiedlichen Gründen mit wissenschaftlichen Befunden zusammen.

Man kann davon ausgehen, dass sich die Erwachsenenbildungsarbeit der Moscheen in der Regel auf einfache, wenig professionelle ‚Basisarbeit‘ beschränkt (vgl. Begic 2011; Anhang Transkript B, S. 1). Nichtsdestotrotz können die Moscheen als wichtige Orte der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland sowie als Schlüsselmultiplikatoren von Weltanschauungen und Deutungen betrachtet werden: an einem einzigen Freitag erreichen sie durch Predigten der Imame hierzulande 500 000 bis 600 000 Muslime (vgl. Ceylan 2010, S. 29).

Die Moscheen erfüllen für die Gemeinden unterschiedliche Funktionen, die weit über ihre eigentliche Funktion als Gebetstätten hinausgehen (vgl. Lemmen 2010, S. 21). Sie spielen eine wichtige soziale Rolle der Beheimatung, die beispielsweise für Menschen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, umso wichtiger ist, um sich vor sozialer Isolation zu schützen (vgl. Anhang Transkript B, S. 1). Moscheen in Deutschland sind auch wichtig für den Alltag der Gemeindemitglieder: oftmals gibt es dort auch Lebensmittelgeschäfte, Märkte mit landestypischen Produkten, die den rituellen Reinheitsvorschriften entsprechen, Buchläden mit religiöser Literatur, u.a. in deutscher und englischer Sprache (vgl. ebd., S. 24f.).

Die Moscheen sind zugleich Bildungsstätten, „da die Vermittlung des notwendigen religiösen Wissens in ihren Räumen stattfindet“, wie etwa bei Korankursen oder in verschiedenen Formen von Religionsunterricht (vgl. Lemmen 2010, S. 21). Für eine Vielzahl der Menschen, die regelmäßig in die Moschee gehen, ist diese auch der einzige Ort organisierten Lernens im Erwachsenenalter. Oft verfügen die Gebetshäuser über eigene Räume, die als „soziale Treffpunkte“ von Bedeutung sind und in manchen Fällen für Deutschkurse und andere Bildungsangebote zur Verfügung gestellt werden (Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales 2007, S. 11). Nicht selten werden sie auch für Feierlichkeiten oder Trauerfeste vermietet. Dennoch verfügen nicht alle Moscheen in Deutschland über bauliches Eigentum. Viele mieten ihre Räume an und müssen die Gelder dafür aufbringen, welche in der Regel aus Spenden der Gemeindemitglieder kommen (vgl. Anhang Transkript B, S. 2).

Anders als die jüdische und christliche religiöse Erwachsenenbildung blickt die Bildungsarbeit der islamischen Organisationen in Deutschland verständlicherweise auf keiner langen Tradition zurück (Begic 2011, S. 211). Dies (unter anderem) bedingt den niedrigen Professionalisierungsgrad der Arbeit: anders als Kirchen, verfügen Moscheen über keine

gesonderten Abteilungen für Erwachsenenbildung (vgl. ebd.). Eine wichtige Erkenntnis der Islamforschung aus den letzten Jahren ist, dass das Leben, die gottesdienstlichen Aktivitäten sowie die Bildungsangebote einzelner Gemeinden in einem sehr engen Zusammenhang mit der „Person, dem Ausbildungsprofil und dem Engagement des Imams“ stehen (vgl. ebd., S. 218).

Festgehalten werden kann auch die große Diskrepanz zwischen dem islamtheologischen Verständnis und der Praxis der einzelnen, untereinander so unterschiedlichen islamischen Gemeinden bundesweit. Die Lehrstühle für Islamische Theologie in Deutschland sind darüber hinaus noch jung und eine Kultur von Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis in diesem Feld muss erst eingeübt werden. Gelegentliche Uneinigkeiten zwischen den unterschiedlichen Lehrstühlen und den muslimischen Verbänden erschweren dies zusätzlich (vgl. Anhang Transkript B, S.3). Nichtsdestotrotz ist die Arbeit der Lehrstühle von entscheidender Bedeutung, denn sie bildet Lehrkräfte für den islamischen Religionsunterricht und zukünftige Imame aus, die durch ihr Wissen und ihre Fähigkeiten den deutschen Islam und die muslimische Lernkultur in Deutschland prägen werden.

Begic (2011) macht auf ein weiteres Phänomen der moscheelichen Erwachsenenbildung aufmerksam: Frauen nehmen, obwohl islamisch-rechtlich zugelassen und erwünscht, an den Bildungsveranstaltungen der Moscheen viel seltener teil als Männer (z.B. bei der Freitagspredigt, die lediglich für Männer als religiöse Pflicht zählt) (vgl. Begic 2011, S. 222). Diese Entwicklung entspricht laut Begic nicht dem Wesen des Islam (vgl. ebd.). Man darf davon ausgehen, dass die Zahlen der Teilnehmenden an Bildungsveranstaltungen der Moscheen bei Männern und Frauen unterschiedlich ausfallen, bedingt durch Fragen der Erwerbstätigkeit und Fragen kulturell-traditioneller Art. Andererseits organisieren sich Frauen selbstständig innerhalb der Moscheegemeinden und führen informell ihre eigenen Bildungsaktivitäten durch, die meistens nicht als offizielles Programm der Moscheen gelten und deswegen auch schwer in Zahlen erfassbar sind.

#### **4.2.1 Angebot**

Die Aktivitäten islamischer Organisationen, die für die Erwachsenenbildung relevant sind und in der einschlägigen Literatur bisher Erwähnung finden, sind vor allem Koran-Kurse, Arabisch-Kurse, Unterrichtung in der Glaubenspraxis und in der Lehre des Islam, Alphabetisierungskurse und „Hilfe für Eingliederung ausländischer Mitbürger“ (Spuler-Stege-mann 1998, S. 108). Des Weiteren werden Deutschkurse, Alphabetisierungs- und Computerkurse, Sportangebote, Ausflüge und Begegnungen sowie Beratungsarbeit erwähnt. Als ein weiterer Schwerpunkt der islamischen Organisationen als Orte der Bildung gelten Angebote, die Konfliktberatung für Familien sowie Hilfe bei der Arbeitssuche oder bei Behördengängen anbieten (vgl. Micksch/Hoensch 2011, S. 147). Für Frauen werden oft Koch-, Strick- und Nähkurse angeboten (vgl. ebd.). Veranstaltungen für Erwachsene zu

Gesang der islamischen Mystik, Spiel von Musikinstrumenten, Volkstanz und Dichterlesungen finden in der Literatur auch Erwähnung (vgl. ebd.). Diese werden allerdings selten als Angebote der Erwachsenenbildung identifiziert.

Das Angebot an Bildungsarbeit für Erwachsene unterscheidet sich auf der Ebene der muslimischen Verbände und auf der Gemeindeebene vor Ort sehr stark (vgl. Begic 2011, S. 212). Ein wichtiger Faktor, der für die Bildungsarbeit der Verbände prägend ist, ist ihre finanzielle Stärke und Größe (vgl. ebd.). Sie verfügen in der Regel über theologisch ausgebildetes (Lehr)personal (vgl. ebd., S. 215f.).

Der Verband Türkisch-Islamische Union der Anstalt für Religion e.V. (*DITIB*, islamisch-sunnitischer Dachverband mit bundesweit ca. 900 nach deutschem Vereinsrecht organisierten Moscheevereinen, vgl. Akca 2014, S. 392) beispielsweise hat eine Abteilung mit der Bezeichnung „Bildung und Kulturabteilung“. Die Abteilung hat ihren Arbeitsschwerpunkt in der Integrationsarbeit und bietet Integrations- und Sprachkurse an. Als Erwachsenenbildungsarbeit können auch die Veranstaltungen des Verbands bezeichnet werden, die sich auf „Religiöse Unterweisungen in den Grundlagen des Islam“ fokussieren: zahlreiche Seminare, Vorlesungen und Vorträge mit religiösen Inhalten (Begic 2011, S. 213f.). Der Verband der islamischen Kulturzentren e.V. (*VIKZ*, islamisch-sunnitische Organisation, der ca. 300 Kultur- und Bildungsvereine sowie Wohnheime angeschlossen sind, vgl. Akca 2014, S. 396) sieht den Schwerpunkt seiner Bildungsarbeit vor allem in der religiösen Bildung: Der Verband bietet Korankurse, Veranstaltungen zur Weitergabe von Glaubensinhalten und Einüben der alltäglichen Religionspraxis an (vgl. Begic 2011, S. 214). Darüber hinaus hat er gesonderte Angebote für Frauen. Eine weitere Maßnahme der Erwachsenenbildung von VIKZ stellt die ‚Verbandsinterne Imam-Ausbildung‘ dar (vgl. ebd.). Über die Bildungsarbeit der Verbände Islamische Gemeinschaft Milli Görüş (*IGMG*, islamisch-sunnitisch, mit ca. 330 Moscheen, vgl. Akca 2014, S. 399) und Islamische Gemeinschaft der Bosniaken in Deutschland e. V. (*IGBD*) existieren keine genauen Angaben (vgl. ebd., S. 215).

Auf der Ebene der einzelnen Moscheegemeinden gestaltet sich die Bildungsarbeit ganz unterschiedlich. Der Kern der Aktivitäten für Erwachsene verbandsgebundener Moscheen orientiert sich in der Regel an von den Verbänden vorgegebenen Programmen: die Predigtinhalte und die Inhalte der Bildungsaktivitäten sind durch den Verband vorgegeben oder mit ihm abgestimmt (vgl. Begic 2011, S. 217). Die Moscheen halten sich daran und entwickeln darüber hinaus eigene Aktivitäten, die im Sinne des Verbandes sind. Anders ist das bei den verbandlosen, unabhängigen Moscheen. Sie sind in der Auslegung religiöser Inhalte, in der Wahl der Inhalte für die Freitagspredigten und der Bildungsinhalte ihrer Aktivitäten komplett unabhängig. Über die Zahl und die konkreten Aktivitäten verbandsunabhängiger Moscheen in Deutschland existieren keine wissenschaftlichen Erfassungen (vgl. ebd., S. 218). Erwähnenswert an dieser Stelle ist die Vorreiterrolle anderer islamischer Organisationen (die keine Verbände und keine Moscheen sind) für die Islamische Erwachsenenbildung, da diese methodisch und inhaltlich unabhängig

und ungebunden agieren und sich frei entwickeln konnten (vgl. ebd., S. 218f.). Ein Beispiel hierfür ist die Arbeit der Begegnungs- und Fortbildungsstätte muslimischer Frauen e.V., Köln (vgl. ebd.).

Ganz allgemein beschränken sich die Angebote der Moscheen für Erwachsene in den meisten Fällen auf unregelmäßige Vorträge zu festlichen Anlässen sowie die Freitagspredigten (vgl. Begic 2011, S. 221). Die Erklärung dafür sucht Begic (2011) in der Zielgruppe: die Mehrheit der Muslime in Deutschland, ehemalige Gastarbeiter mit einem in der Regel niedrigen Bildungsstand, suchen die Moscheen in erster Linie als Gebetsorte auf (vgl. ebd., S. 222). Inhaltlich vermitteln die Angebote vor allem Wissen zum religiösen Bereich, das nicht unbedingt an der deutschen Wirklichkeit orientiert ist (vgl. ebd., S. 218). Des Weiteren identifiziert Begic einen Zusammenhang zwischen der Tatsache, dass die Bildungsangebote der Moscheen in der Regel auf den Kompetenzbereich der Imame beschränkt sind und der Tatsache, dass die thematische Ansiedlung der Angebote überwiegend im religiösen Bereich liegt (vgl. ebd., S. 217). Anders als vor Jahrhunderten durch die ersten Muslim/-innen praktiziert, wird in Veranstaltungen der Moscheen in Deutschland oft auf Fragen verzichtet, da im breiten Verständnis Religiöses nicht hinterfragt werden darf (vgl. ebd., S. 221).

#### **4.2.2 Imame: Programmplaner und Lehrende**

Die Imame (auch *Schaichs* genannt) können als die wichtigsten Akteure der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland bezeichnet werden, da die Veranstaltungen von der Autoritätsposition der Imame stark geprägt sind (vgl. ebd., S. 221). Imame gelten als Programmplaner: der Imam ist in den meisten Fällen derjenige, „der Bildungsangebote macht und diese durchführt“ (ebd., S. 220).

Neben seiner Aufgabe als Vorbeter des gemeinschaftlichen Gebets erfüllt der Imam für die Gemeinden in Deutschland auch andere Funktionen, z.B. als Ehe- und Schuldenberater, Seelsorger, psychologischer Berater usw. (vgl. ebd., S. 221). In Deutschland existieren verschiedene Möglichkeiten, die einen Zugang zur Ausübung der Imam-Tätigkeit bieten – eine Islamtheologische Universitätsausbildung im Ausland oder in Deutschland ist nur ein möglicher Weg dahin. Im Masterstudiengang „Gemeindepädagogik“ an der Universität Münster z.B. reflektieren die Studierenden in den Lehrveranstaltungen über den Lebensbezug der Religion im Erwachsenenalter: „Da sind die Erwachsene und deren Bedürfnisse im Fokus.“ (Anhang Transkript A, S. 1). Es ist bisher noch nicht untersucht worden, ob und inwiefern erwachsenenpädagogische Inhalte einen Teil der theologischen Ausbildung an Universitäten in islamischen Staaten ausmachen, an denen einige der in Deutschland tätigen Gelehrten ihre Ausbildung abgeschlossen haben. Eine andere Art von Ausbildung, die einen Eintritt für den Beruf des Imams in Deutschland verschafft, sind die internen Imam-Ausbildungen der muslimischen Dachverbände (vgl. Begic 2011,

S. 214). Darüber hinaus finden informelle ‚Einweisungen‘ in den Beruf des Imams in einzelnen verbandsunabhängigen Gemeinden statt. Nicht selten sind die Imame in Deutschland aber Autodidakten – sie haben sich das notwendige Wissen für den Beruf des Imams selbst angeeignet und/oder haben bei verschiedenen religiösen Lehrern informell studiert, wie später auch die explorative empirische Untersuchung feststellen wird (vgl. Kapitel 5.).

Die meisten in Deutschland tätigen Imame haben ihre Ausbildung in muslimischen Ländern erlangt. In nicht seltenen Fällen kommen die Imame nach Deutschland als Endsandte oder auf Initiative einzelner Gemeinden, um den Beruf des Imams auszuüben. Oft fehlt es ihnen in solchen Fällen an Deutschkenntnissen sowie an Wissen über die deutsche Gesellschaft und Politik (vgl. Begic 2011, S. 224). So können sie die Bedürfnisse der deutschen Gemeinden nicht immer hinreichend erfüllen. Wichtige Themen werden dadurch oft weit weg von den hiesigen gesellschaftspolitischen sowie kulturellen Realitäten behandelt (vgl. ebd., S. 221). Es besteht selten „Raum für die wirklichen Fragen“: gezielte Lösungen für Lebensherausforderungen werden nicht bereitgehalten, aktuelle gesellschaftliche Themen werden nur sporadisch behandelt (vgl. ebd., S. 222).

Anders als zu Zeiten des mittelalterlichen Islam, anders als ihre Berufsgenossen in muslimischen Ländern heute und anders als christliche Priester und Pfarrer, die Gehälter von Kirchensteuer-finanzierten festen Stellen bekommen, ist die soziale Lage islamischer Gelehrten in Deutschland als prekär zu bezeichnen (vgl. Anhang Transkript B, S.6). Man kann davon ausgehen, dass dies für eine Vielzahl der in Deutschland tätigen Imame gilt. An den Orten, wo sie nicht Angestellte der Dachverbände oder offizielle Endsandte sind (z.B. aus der Türkei), leben Imame oft von staatlichen sozialen Leistungen, weil die Spenden, (vor allem bei kleineren Gemeinden), die für sie gesammelt werden, für ein volles Gehalt nicht ausreichen, obwohl die Imame vierundzwanzig Stunden der Gemeinde zur Verfügung stehen (vgl. ebd.). Welche Auswirkungen dieser Faktor auf die Arbeit der Imame in den Gemeinden vor Ort und innerhalb der interreligiösen Zusammenarbeit hat, müsste noch untersucht werden.

#### **4.2.3 Zielgruppe und Bedarfe**

Die Einstellungen zur Bildung und Religion der Zielgruppe der islamischen Erwachsenenbildung sind heterogen (vgl. Transkript B, S. 8; Transkript A, S. 2). Junge Erwachsene, die in Deutschland geboren und aufgewachsen sind und ihre schulische und berufliche bzw. akademische Ausbildung in Deutschland abgeschlossen haben (vgl. Transkript B, S. 8), gehen z.B. flexibel und offen mit Religion um, wohingegen Ältere oft einen konservativeren Zugang dazu haben: „Ältere haben klare Antworten und sind weniger bereit, diese zu überdenken.“ (Transkript A, S. 1). Daraus ergibt sich die geringe Bereitschaft für Selbstreflexion, die eine entscheidende Voraussetzung für das Lernen im Erwachsenenalter darstellt: „Wir finden selten die Erwachsenen vor, die motiviert sind zu überdenken,

im Gegenteil. Wir finden Menschen vor, die andere belehren wollen, auf sich selbst nicht schauen wollen.“ (vgl. ebd., S. 3). Unter älteren Muslimen sei die Meinung verbreitet, dass „nur junge Menschen das Lernen in Bezug auf die Religion brauchen. Nein. Das stimmt nicht.“ (ebd., S. 2). Diese Haltung wird aus islamtheologischer Sicht als eine Strategie erklärt, die Unsicherheiten zu vermeiden, die bei der Vorstellung entstehen, dass man sich als erwachsener Mensch noch ändern sollte (vgl. ebd.).

Insbesondere zwei Aspekte der Lebenswelten eines großen Teils der in Deutschland lebenden religiösen erwachsenen Muslim/-innen sind für deren Analyse als Zielgruppe der Islamischen Erwachsenenbildung von Bedeutung – die hohe Arbeitslosigkeit und der bildungsferne Hintergrund – beides Folgen komplexer zusammenwirkender Faktoren (vgl. Transkript B, S. 1, 4).

Für religiöse Menschen, die von Arbeitslosigkeit betroffen sind, stellt die Moschee die Möglichkeit einer sozialen Beheimatung für den Einzelnen dar (vgl. Transkript B, S. 1). Dadurch, dass sich die sozialen Kontakte vor allem auf die Familie und die Moscheegemeinde konzentrieren, und dass man durch die Abwesenheit einer Erwerbstätigkeit über viel freie Zeit verfügt, wird die Moschee oftmals zum Anziehungspunkt und zum Zentrum der Lebenswelt. Man geht hin und ist dort zu erreichen: angesprochen, belehrt und gebildet zu werden, oder auch nicht. Die Arbeitslosigkeit könnte somit die leichte Erreichbarkeit der Zielgruppe durch die Moscheen als Träger von Erwachsenenbildungsangeboten bedingen (vgl. Transkript B, S. 1).

Der zweite Faktor, die Bildungsferne, hat insofern mit Modalitäten des Erwachsenlernens zu tun, als dass frühere Erfahrungen mit Bildung sowie die Sozialisation als Entstehungsraum des Habitus im Sinne vom Bourdieu bekanntlich die Lernmöglichkeiten im Erwachsenenalter beeinflussen – sowohl in der Form von Einstellungen und Haltungen Bildung gegenüber, als auch bei der Ausprägung von Fähigkeiten, eigene Lernprozesse und Lernerfahrungen zu initiieren, zu steuern und zu reflektieren. Hier geht es konkret um das Abstraktionsvermögen Erwachsener Menschen sowie um die Herausforderung, abstrakte Inhalte auf einer abstrakten Ebene zu reflektieren (wie das z.B. in der christlichen Erwachsenenbildung in der Zeit anzusiedeln wäre, wenn sich Erwachsene mit dem eigenen Kinderglauben auseinandersetzen). Aus islamtheologischer Sicht prägt das fehlende Abstraktionsvermögen bei der Generation der ehemaligen Gastarbeiter, die heute über 60 Jahre alt sind, die Bildungsarbeit der Moscheen sehr stark: „Wir wissen (...), dass die Fähigkeit zum abstrakten Denken mit Bildung zusammenhängt - je gebildeter ein Mensch, desto fähiger, abstrakter zu denken. Die Mehrheit der einfachen ehemaligen Gastarbeiter kann nicht abstrakt denken. Sie denken in Bildern. Wenn man ihnen plötzlich sagt, dass der Teufel und das Paradies nur Symbole wären, werden sie denken, dass das nicht mehr Islam ist“ (Transkript A, S. 2).

Womöglich prägt dieses Merkmal der Zielgruppe auch die Lernkulturen der Moscheen in Deutschland maßgeblich: das Lehren der Gewissheit und nicht das Hinterfragen, das Diskutieren (vgl. Transkript B, S. 4). Für einen Teil der religiösen arabisch-stämmigen

Muslim/-innen in Deutschland, die als Kriegsgeflüchtete nach Deutschland gekommen sind, gab es nicht die Möglichkeit, in der Schule das differenzierte Denken zu lernen und zu üben, weil in Flüchtlingslagern nur Grundschulunterricht zur Verfügung gestellt wurde (vgl. ebd.): „Man lernt das Abstrahieren ja nicht in der Grundschule, das Abstrahieren kommt [...] im Sekundarschulbereich. Da geht's los, da wird das Gehirn trainiert. [...] Und das ist die Zeit, wo das differenzierte Denken geübt werden kann. Wenn dann aber schwarz-weiß denken kommt – ‚richtig-falsch, richtig-falsch‘ – das prägt sich [...] ein und dann braucht man nicht mehr denken. Und das ist schade. Dann verkümmert das“ (ebd.).

Das Zusammenspiel beider Faktoren – die hohe Arbeitslosigkeit und die Bildungsferne, entspricht den Merkmalen einer Zielgruppe, die laut der SINUS-Studie durch Angebote der Erwachsenenbildung am schwierigsten zu erreichen ist (vgl. ebd., S. 8). Gleichzeitig stellt die Moschee den einzigen Ort und Anbieter von (religiöser) Erwachsenenbildung dar, der diese Menschen zu erreichen vermag. Vermutlich ergibt sich daraus eine Wechselwirkung beider Erscheinungen, die den Entwicklungsstand der moscheelichen Erwachsenenbildung in Deutschland beeinflussen dürfte.

Die Themen der Islamischen Erwachsenenbildung der Moscheen in Deutschland hängen u.a. von der Lebenswelt der Muslim/-innen hierzulande ab (Transkript A, S. 1). Wenn man bedenkt, dass „Emotionen zur Überwindung von engen Deutungen (...) eine herausgehobene Bedeutung“ und somit auch für Bildungsprozesse im Erwachsenenalter zukommt (Gieseke 2009, S. 82), wäre das Heranziehen einer erwachsenenpädagogischen Perspektive auf dem oben diskutierten Phänomen der Zielgruppe islamischer Erwachsenenbildung unerlässlich. Aus Befunden der Neurobiologie und der Emotionsforschung ist heute bekannt, dass kognitive Fähigkeiten, wie z.B. differenziertes Denken oder Selbstreflexion, auf emotionale Ressourcen angewiesen sind, um realisiert zu werden, denn Emotionen haben „mehr Einfluss auf das denkende Gehirn als bisher (...) angenommen“ (vgl. ebd., S. 72). Damit sich empfundene Emotionen, wiederum, ausdifferenzieren, verfeinern und transformieren können, und der Mensch so zur emotionalen Regulierung gelangt, bedarf es aber des Lernens, des Aneignens von Wissen (vgl. ebd., S. 88).

Dies lässt annehmen, dass bei der oben beschriebenen Zielgruppe nicht allein die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten durch die Bildungsbiographie betroffen gewesen sein kann, sondern auch die Entwicklung entscheidender emotionaler Ressourcen, die für kognitive Leistungen eine Voraussetzung darstellen (vgl. Gieseke 2009, S. 40). Eine weniger ausdifferenzierte emotionale Palette bedeutet in der Folge, dass man zu weniger Emotionen einen reflexiven Zugang hat. Damit wird die Regulierungsfähigkeit eingeschränkt, die sonst dazu befähigt, „negative emotionale Zustände in ein individuell akzeptables Ausmaß zu transformieren, ausdifferenzieren und so weit wie möglich in positive Emotionen umzuwandeln“ (vgl. Gieseke 2009, S. 102). Diese Erkenntnis kann für die Entwicklung konkreter didaktischer Konzepte für die beschriebene Zielgruppe von beträchtlicher Bedeutung sein.

Zwei zentrale Themen können als Bedarfe der Zielgruppe genannt werden: der Umgang mit gesellschaftlicher Vielfalt und der Umgang mit Krankheit und Tod (vgl. Transkript A, S. 2).

Der Bedarf, sich mit gesellschaftlicher Vielfalt auseinanderzusetzen, erwächst in erster Linie aus einem Generationenkonflikt: „Erwachsene Muslime in Deutschland beschäftigt die Frage nach dem Umgang mit der Jugend, mit den Jüngeren in Bezug auf Religion. Dass die jüngeren anders mit der Religion umgehen, stört sie manchmal, macht Ihnen Angst. Sie deuten das, was eigentlich zu einer Jugendkultur gehört, z.B. Musik hören, sich anders kleiden, ein Piercing tragen – als wenig religiös. Dann haben sie das Gefühl, dass sie die jüngeren erziehen müssen, noch zum ‚wahren Islam‘. In der Realität geht es nur um eine Jugendkultur, auf die die jungen Menschen Recht haben“ (ebd.).

Das zweite Thema umfasst den Umgang mit Krankheiten, mit Kranksein und mit dem Tod und beschäftigt vor allem Menschen, die über 60 Jahre alt sind: „Mit dem Fortschreiten des Alters intensiviert sich die Suche nach Gott, nach Gottes Nähe, generell nach Spiritualität“. Der als Experte interviewte Islamtheologe erklärt das mit dem Konfrontiert-Sein mit Fragen nach dem Umgang mit Krankheit und Tod (ebd.).

### *Exkurs zur Milieuspezifik der Zielgruppe*

Aus erwachsenenpädagogischer Perspektive ist in Zusammenhang mit den hier aufgeführten Annahmen an dieser Stelle die Frage relevant, wie mit den Charakteristika der Zielgruppe Islamischer Erwachsenenbildung umzugehen wäre. Die Lebenswelten einer Zielgruppe sind entscheidend, damit man dieser adäquat durch Bildungsangebote begegnen kann. Jedoch was bedeutet adäquat? Muss und darf man in den Bildungsangeboten so einfach wie möglich bleiben, damit die Lernenden nicht überfordert werden oder den Anschluss verlieren? Oder bedeutet die Kenntnisnahme der Charakteristika nicht gleichzeitig eine Verantwortung, darum bemüht zu sein, durch Bildungsangebote den Wissensstand, das Verständnis- und Abstraktionsvermögen der Lernenden zu erweitern, gerade deswegen, weil dies für viele der einzige oder einer der wenigen Orte des organisierten Lernens im Erwachsenenalter ausmacht? Die Erwachsenenbildung als Wissenschaftsdisziplin und als Praxis würde und sollte die zweite Antwort befürworten.

Doch diese Fragen haben nicht nur einen erwachsenenpädagogischen, sondern auch einen gesellschaftspolitischen Charakter. Sie sind für die Geschichte der deutschen Erwachsenenbildung nicht neu und sind schon mal falsch beantwortet worden. In den 1920er-Jahren, als die Bürger/-innen der Weimarer Republik dazu befähigt werden sollten, sich als mündige Menschen in der jungen Demokratie einzubringen, entwickelten sich in Deutschland zwei unterschiedliche Richtungen der Erwachsenenbildung. Die sog. Neue Richtung setzte auf ‚Herzensbildung‘: das Lernen durfte nicht die Lebenswelt der Lernenden verlassen. Die Erwachsenenbildung musste unterhaltsam bleiben. Und so bleiben auch die Menschen da, wo sie waren: „Emotionale Bildung als Volksbildung war



im Grunde als Ersatz für Wissen und politische Bildung gemeint, nicht um das Subjekt besser zu verstehen und es zu fördern. Es ging nicht um eine intellektuelle Förderung (...), sondern um emotionale Bildung als Gemüts- und Herzensbildung“ (Gieseke 2009, S. 40). Nicht der Förderung von Wissen und Können diene das Bildungskonzept der Neuen Richtung. Vielmehr war es „eine Befriedigungsstrategie, die letztlich die Zugänge zur höheren Bildung verwehren wollte“ (ebd., S. 41). Die andere Richtung (Alte Richtung), durch Johannes Tews als Aufstiegskonzeption für die Erwachsenenbildung entwickelt, versuchte eine Horzonterweiterung der Erwachsenen Lernenden zu ermöglichen und setzte sich, mitunter durch wandernde Bibliotheken und Theater, für den Zugang zu Kultur und Kunst aller Menschen ein (vgl. ebd.). Sie wollte Demokratiefähigkeit durch Horzonterweiterung und das Ermöglichen von Wissenserwerb fördern. Aus unterschiedlichen Gründen setzte sich die Neue Richtung durch und scheiterte darin, demokratiefähige Bürgerinnen und Bürger auszubilden, weil ihr primäres Ziel in dem Erhalten der bestehenden sozialen Ordnung bestand (vgl. Gieseke 2009, S. 40). In der Denkweise dieses Bildungskonzepts dürfen deswegen auch Gründe für die Akzeptanz des nationalsozialistischen Denkens gesucht werden: „Diese Denkweise war es, die in den 1920-er Jahren neben anderen historischen Entwicklungen die Akzeptanz eines nationalsozialistischen Denkens ungewollt vorbereitete. Emotionen wurden dabei nicht als Möglichkeit zur Kultivierung, sondern als (im Gegenteil) Manipulieren verstanden und missbraucht“ (vgl. ebd., S. 41).

Wie sich die Frage nach dem Umgang mit der Bildungsferne der Zielgruppe der gegenwärtigen Islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland entwickeln wird, hängt mitunter von politischen Interessen seitens des deutschen Staates ab, sowie - nicht weniger wichtig – von Machtinteressen seitens des islamischen Gelehrtenstandes in Deutschland. Hinzu kommen u.a. die unterschiedlichen Interessen von den zahlreichen Moscheebesitzenden und Moscheevereinsvorsitzenden, für die die Belange der Gemeinden mit eigenen Machtinteressen in Konkurrenz stehen könnten, wie die Aufarbeitung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung skizzieren werden (vgl. Transkript B, S. 7).

#### **4.2.4 Finanzierung**

Generell finanzieren sich die Bildungsangebote der Moscheen aus Spenden. Die Arbeit der Lehrenden erfolgt in der Regel ehrenamtlich. Wo die Imame ein festes Gehalt bekommen (als Angestellten eines Dachverbands, z.B.), erfolgt die Bildungsarbeit als Teil ihrer sonstigen Aufgaben.

Oftmals ist das durch Spenden zusammenkommende Geld selbst für die alltäglichen Kosten der Gemeinden knapp, da viele Moscheen Miete für ihre Räumlichkeiten zahlen oder monatliche Kredite tilgen müssen (vgl. Transkript B, S. 2). In der Regel kann man davon ausgehen, dass es kleineren Gemeinden schwerer fällt, über die Runden zu kommen, als größere, die dementsprechend mehr Spendengelder erhalten (vgl. ebd.). Ein

weiteres Phänomen darf die finanzielle Situation vor allem arabischer Moscheen erschweren: wo doch genug Geld zusammenkommt, bleibt es nicht unbedingt den Gemeinden erhalten (vgl. ebd.). Vor dem Hintergrund einer stabilen, ständigen Verbindung der Gemeindemitglieder zu den Heimatregionen im Nahen Osten, in denen nicht selten große Teile der Familien und der Verwandtschaft leben, kann davon ausgegangen werden, dass in Krisenzeiten das in den hiesigen Gemeinden gesammelte Geld zu einem beträchtlichen Teil in die Regionen der Unruhen fließt. So bleiben den Gemeinden hierzulande die Sorgen um die Miete und die monatlichen Unterhaltungskosten erhalten, schätzt der interviewte Experte (vgl. ebd.). Auch das darf einen Einfluss auf die Bildungsarbeit der Moscheen haben, da durch die existenziellen Sorgen der Moscheen die Ausgestaltung der Gemeinde-Bildungsarbeit in den Hintergrund rückt.

Auf einen weiteren möglichen Zusammenhang sei an dieser Stelle hingewiesen: das enorme Angewiesen-Sein der Moscheen auf die Spenden der Gemeindemitglieder für ihr Überleben bedingt eine Abhängigkeit von einer bestehenden bzw. wachsenden Gemeindemitgliederzahl. So ist es sicherlich kaum verwunderlich, dass sich Inhalte in Predigten und Bildungsveranstaltungen nur so weit weg von den Erwartungen und der Horizontweite der Gemeindemitglieder entfernen dürfen, als dass diese Entfernung kein Anlass für Missbilligung oder Verlassen der Gemeinde für die Mitglieder wird (vgl. ebd., S. 3). So bleibt für neues, unpopuläres Denken wenig Raum: „solange die Moscheen abhängig sind von den Gläubigen, ob sie ihr Geld dahin [...] tragen, werden sie nie fordern von ihren Gemeindemitgliedern [...], sondern sie werden ihnen immer ein bisschen nach dem Mund reden“ (ebd.).

#### **4.2.5 Organisationsebene: Moscheen als Erwachsenenbildungsträger**

Wenn Moscheen als Träger von Erwachsenenbildung betrachtet werden, stellt sich zunächst die Frage danach, wer eigentlich die entsprechenden Akteure sind. Die Moscheen in Deutschland sind rechtlich als Moschee- oder Kulturvereine organisiert und haben einen Vereinsvorstand, der über die Entwicklung der Moscheen entscheidet. Dabei kommt es laut Einschätzungen stark auf die Visionen und Kompetenzen einzelner Persönlichkeiten an. In nicht seltenen Fällen, vor allem bei den arabischen Moscheen, sind das einzelne Personen, die die Gebetshäuser ‚betreiben‘ bzw. besitzen (vgl. Anhang Transkript B, S. 6). So lassen sich Moscheen in vielen Fällen, wenn diese keinem Verband angehören, de facto als Besitz privater Personen oder Familien betrachten, und stellen für diese mitunter eine Art Einnahme- und Ansehensquelle innerhalb der Community dar (vgl. ebd.).

Insbesondere bei unabhängigen, verbandsungebundenen Moscheen in Deutschland besteht bei der Leitung eine enorme Freiheit: durch die Abwesenheit von staatlicher Finanzierung und die damit zusammenhängende Abwesenheit von Kontrolle, sind die Mo-

scheen frei darin, nach eigenen Interessen selbst zu bestimmen, wie sie das Geld verwalten, das ihnen gespendet wird, und welche Inhalte sie in den Predigten vermitteln. Dies ist eine einmalige Situation, da in den Ländern des Nahen Osten und in der Türkei Moscheen einen Teil der eingenommenen Spenden dem Staat abgeben müssen (vgl. ebd.). Darüber hinaus unterliegen dort die Inhalte der Predigten bestimmter Kontrolle durch staatliche Institutionen, die für die religiösen Angelegenheiten zuständig sind (vgl. ebd.). „Das heißt, die Moscheen haben hier [in Deutschland] eine enorme Freiheit. Sie können mit dem Geld machen, was sie wollen, und sie können freitags predigen, was sie wollen“ (ebd.). Dies sei an dieser Stelle erwähnt, um die Bedeutung der Moscheeleitung für die Entwicklung der Gemeinden hervorzuheben.

Im Rahmen des durchgeführten Experteninterviews zu diesem Thema wird die Vermutung ausgedrückt, dass man in vielen Fällen von einer Diskrepanz hinsichtlich des Bildungsniveaus zwischen der Leitung der Moschee und dem Großteil der Gemeindemitglieder ausgehen kann: es handele sich oft um eine „gebildete“ Moscheeleitung und um meist „bildungsferne“ Gemeindemitglieder (vgl. Transkript B, S. 1). Welche Machtverhältnisse durch diese Asymmetrie entstehen und welche Auswirkungen diese auf das Gemeindeleben eventuell haben, müsste noch untersucht werden. Was angenommen werden kann, sind Konflikte zwischen eigenen Interessen der Moscheeleitung und dem, was den Gemeindemitgliedern zusteht. Womöglich kann die Förderung von Bildung für die Gemeindemitglieder durch die Moschee dazu führen, dass sie Mitglieder verliert. Denn durch persönliche Horizonterweiterung oder verbesserte Chancen auf dem Arbeitsmarkt können aus Sicht des interviewten Experten weitere soziale und kulturelle Räume mit der Moschee um die Zeit- und Geldinvestitionen der Einzelnen in Konkurrenz treten (vgl. ebd.). Ob dieser angenommene Zusammenhang tatsächlich besteht, müsste genauer untersucht werden. Wenn dem so ist, wäre die Berücksichtigung dieses Zusammenhangs für Überlegungen über Islamische Erwachsenenbildung in deutschen Moscheen von zentraler Bedeutung.

In der Regel ist die Kooperation von Moscheen mit für ihre Tätigkeit relevanten staatlichen Strukturen, wie z.B. Kultur- oder Gesundheitsämter eine Seltenheit (vgl. Transkript B, S. 2). Diverse Kurse für Erwachsene im Bereich der Gesundheits- und Elternbildung, die staatlich gefördert sind, wie z.B. Veranstaltungen zu Kindererziehung, über Inkontinenz oder Drogenprävention, wären geschätzt von Interesse für die Gemeindemitglieder. Nichtsdestotrotz werden diese selten von Moscheen angefragt und in diesen durch externen Träger angeboten. Laut Ergebnisse der durchgeführten Experteninterviews lassen sich Moscheen nur in vereinzelten Fällen auf solche Kooperationen ein (vgl. ebd.).

Eine mögliche Erklärung für die Seltenheit der Kooperationen kann in der Angst vor dem Einfluss externer Akteure auf die Gemeindemitglieder gesucht werden sowie in der verbreiteten Haltung, dass alles im Islam vorhanden ist und man andere Wissenschaften nicht braucht. Dies wären jedoch Motive, die aus einer islamtheologischen Sicht des zu

diesem Thema interviewten Experten nicht begründet werden können: „Das ist eine utopische Vorstellung, die im Islam eigentlich auch nicht vorgesehen ist. Sie widerspiegelt, dass man da bleiben will, wo man gerade ist, und sich nicht entwickeln will [...]. Eigentlich darf man den Koran und die Wissenschaften gar nicht gegeneinander ausspielen (...). Eigentlich kritisiert [es] der Koran [...] wenn etwas nur deswegen gemacht wird, weil es schon immer so gemacht wurde [...]. Menschen, die z.B. gegen Pädagogik oder gegen Psychologie und deren Einflüsse auf die Arbeit in den Moscheen argumentieren, sehen darin Gefahren. Eigentlich sind sie Wissenschaften wie alle anderen“ (Transkript A, S. 1).

Zum Stichpunkt Vernetzung sei an dieser Stelle nur erwähnt, dass Moscheen untereinander ihr Kooperationspotential bisher nur unzureichend ausschöpfen, obwohl sie vor dem Hintergrund mehrerer Aspekte vom Kooperieren profitieren könnten. Laut Schätzungen der zum Thema interviewten Experten „tun sie [dies] aber nicht, weil sie sich untereinander auch abgrenzen“ (Transkript B, S. 2).

### **4.3 Einflussgrößen, die auf die moscheeliche Erwachsenenbildung wirken**

Die im vorliegenden Kapitel diskutierten Zusammenhänge sprechen für die Komplexität des Themas Islamische Erwachsenenbildung in Deutschland und liefern gleichzeitig mögliche Impulse für weitere Forschung auf dem Gebiet. Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass das Zusammenspiel folgender Einflussgrößen auf die Bildungsarbeit der Moscheen für Erwachsene entscheidend wirkt:

- Finanzierungsmodalitäten;
- Person, Rolle und professionelle Qualitäten der Imame;
- Bildungshintergrund, professionelle Fähigkeiten und Ethik der Moscheeleitung;
- Spezifika und Bedarfe der Zielgruppe.

Somit lässt sich die Frage nach den wirkenden Einflussgrößen für die Islamische Erwachsenenbildung zum Teil beantworten, auch wenn nur exemplarisch. Die Frage wird im Kapitel 5. erneut aufgegriffen, da die Ergebnisse der empirischen Untersuchung einen weiteren Einflussfaktor identifizieren, der auf die Entwicklung der moscheelichen Erwachsenenbildung wirkt: die islamische Lehr-/Lerntradition, wie im Kapitel 3. dieser Ausarbeitung beschrieben (vgl. Kapitel 5.). Die hier identifizierten vier Einflussgrößen werden für die darauffolgende Analyse der Ergebnisse aus der empirischen Untersuchung im Kapitel 5. eingesetzt. Darüber hinaus weisen sie auf die Notwendigkeit weiterführender Forschung auf dem Gebiet der moscheelichen Erwachsenenbildung.

### *Ausblick*

Die hier aufgeführten Merkmale und Zusammenhänge deuten verständlicherweise auf einen niedrigen Professionalisierungsgrad der Bildungsarbeit aber auch auf eine bereits existierende rege Praxis der Bildungsarbeit mit Erwachsenen in Moscheen in Deutschland. Gleichzeitig wurde die Vermutung aufgestellt, dass die Moscheen durch ihre Aktivitäten womöglich als einzige oder eine der wenigen unter den bestehenden Akteuren der Erwachsenen- und Gesundheitsbildung ihre spezifische Zielgruppe, wie oben beschrieben, erreichen. Die Chance sowie die Verantwortung, die mit dieser Konstellation einhergehen, dürfen von Politik und Wissenschaft, vor allem aber konkret von der Erwachsenenbildungswissenschaft, nicht übersehen werden. Gleichzeitig sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass bezüglich der Situation der moscheelichen Erwachsenenbildungsarbeit in den einzelnen Bundesländern Unterschiede angenommen werden dürfen.

In welche Richtung sich die Bildungsarbeit der Moscheen für Erwachsene in Zukunft entwickeln wird, bleibt offen. Ob bereits bestehende Beispiele, in denen Moscheen mit staatlichen Institutionen kooperieren und sich auf dem Weg befinden, ihre Bildungsarbeit für Jugendliche und Erwachsene professioneller zu gestalten, zur Regel werden oder Ausnahmen bleiben, hängt mitunter von den oben aufgeführten Faktoren ab. Man kann keine Prognosen aufstellen, wo Forschungsbefunde fehlen. Schon können aber relevante Fragen formuliert werden:

- Werden die älteren und die jüngeren Generationen eine gemeinsame Sprache, einen gemeinsamen Weg für die Entwicklung der Moscheen finden können, mit dem sich beide Seiten identifizieren? Wird die Notwendigkeit einer konstruktiven Auseinandersetzung mit dem bestehenden Generationenkonflikt von den Moscheen als deren Aufgabe erkannt und akzeptiert werden, wie Stimmen der islamischen Theologie fordern (vgl. Transkript A, S. 2)?
- Wird der deutsche Staat durch Finanzierung für Moscheen deren Abhängigkeit von Spenden entschärfen und dadurch womöglich mehr Wille und Kompetenz für Erwachsenenbildungsarbeit in den Moscheen hierzulande freisetzen? Eine genauere Untersuchung, ob das der Fall in den skandinavischen Moscheen ist, wo der Staat diese ähnlich wie die Kirchen behandelt, könnte eine Tendenz abzeichnen (vgl. Transkript B, S. 3). Auf der anderen Seite darf man vermuten, dass „solange man in der Moschee nur von der Hand in den Mund lebt und solche Sorgen hat, die Miete zu bezahlen [...], ist der Weg, der Kopf nicht frei für Erwachsenenbildung“ (vgl. ebd., S. 6). Oder werden sich die deutschen Moscheen, mit oder ohne anderweitige Finanzierung, in aus derer Sicht sinnvollen Kombinationen, zusammenschließen, um besser finanziell aufgestellt zu sein und dadurch professioneller in ihrer Bildungsarbeit werden zu können?
- Wird sich die Förderung der spirituell-religiösen, persönlichen und beruflichen Entwicklung der Gemeindemitglieder, die die Moscheen mittragen, bei den

Moschee-Leitenden als ein zentrales Interesse, anderen Interessen gegenüber, durchsetzen können? Und werden sie in den von ihnen verantworteten Moscheen die an deutschen Universitäten ausgebildeten Imame einladen und einstellen, die die fachlichen und organisatorischen Kompetenzen hätten, die Gemeinden weiterzubringen, aber womöglich ein divergentes Islamverständnis mitbringen (vgl. Transkript B, S. 7, 5)?

- Wird sich die Islamische Erwachsenenbildung das Ziel setzen, Erwachsenen zur Selbst-Erkennntnis zu verhelfen? „Dass man nicht nur das Gute an sich sieht, sondern sich selbst reflektiert und zur Selbstkritik fähig ist (...). Das ist eine Aufgabe für den Einzelnen im Erwachsenenalter, und eine große Herausforderung. Im Idealfall sollte die Aktivität der Moscheen die Entwicklung dieser Fähigkeit bei den Erwachsenen fördern“ (vgl. Transkript A, S. 2).
- Wie kann ein fruchtbarer Austausch zwischen Wissenschaft und Religion so gestaltet werden, dass islamische Gelehrten in einer Öffnung für die Erkenntnisse der Neurobiologie, Emotionsforschung und Erwachsenenbildung eine Chance sehen, den Bedürfnissen ihrer Adressaten in Moscheen noch wirksamer zu begegnen, wie dies die in der empirischen Untersuchung berücksichtigte islamtheologische Sicht als wünschenswert empfindet (vgl. Transkript A, S. 3)?
- In Bezug auf gesellschaftlicher Zusammenhalt beschäftigt nicht zuletzt die Frage, welche Menschenbilder sich durchsetzen werden: „Der religiöse Mensch als bescheiden und selbstreflektiert“ (Transkript A, S. 3) oder als anderen überlegen (vgl. Anhang Transkript B, S. 1)?

Durch ihre Arbeit prägen Moscheen die Lebenseinstellungen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, beraten Erwachsene um ihre Lebensgestaltung und Spiritualität, beeinflussen Integrations- und Inklusionsprozesse. Ihre Meinung spielt eine entscheidende Rolle bei vielen Fragen des Lebens der Gemeindemitglieder. Wie die Antworten der oben aufgeführten Fragen ausfallen werden hängt von vielem ab, nicht zuletzt auch davon, was die Moscheen selbst erreichen wollen.

## **5. Erwachsenenbildungsangebot ausgewählter Berliner Moscheen**

Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse der durchgeführten explorativen empirischen Untersuchung in Berliner Moscheen vorgestellt. Als Erstes werden das Forschungsdesign und die verwendeten Methoden beschrieben (5.1). Danach werden die Ergebnisse der Untersuchung vorgestellt: Zunächst werden die untersuchten Fälle beschrieben (5.2.1) und kontrastiert (5.2.2); als Nächstes werden, ergänzend zum Kapitel 4, die Frage nach den Charakteristika der Erwachsenenbildungsarbeit der Moscheen (5.2.3) sowie nach den wirkenden Einflussgrößen für die Professionalisierung der Bil-

dungsarbeit (5.2.4) beantwortet. Im Weiteren wird ein Versuch vorgenommen, die vorgefundenen und untersuchten Programme der Moscheen in Typen zu systematisieren (5.3). Als letztes werden das Untersuchungsdesign und die Methoden einer kritischen Reflexion unterzogen (5.4).

## 5.1 Forschungsdesign und Methoden

Zunächst sollen an dieser Stelle die Begriffe Programm und Programmplanungshandeln erläutert sowie die Methode der Programmanalyse vorgestellt werden, da die vorliegende Untersuchung eine Art Programmanalyse darstellt.

Da es in der Erwachsenen- und Weiterbildung keine festgelegten Curricula und Rahmenlehrpläne wie im Schul- und Hochschulbereich gibt, erarbeiten die Erwachsenenbildungseinrichtungen ihr Gesamtangebot selbst. Diese veröffentlichen ihre Angebote ein- oder mehrmals im Jahr in Form von Programmen, die die Ankündigungstexte über alle vorgesehenen Angebote der Einrichtung beinhalten (vgl. Nolda 2003). Die Programme können in verschiedenen Formen und Umfängen erscheinen – gedruckt als Hefte, Broschüren oder Flyer sowie in digitaler Form auf der Homepage des jeweiligen Anbieters. Gleichzeitig stellen die Programme der Erwachsenenbildungseinrichtungen das Ergebnis kontinuierlicher Planungsprozesse dar und sind somit auch der „Endpunkt einer Vielzahl von Entscheidungen“ (ebd.).

Diese planerische Tätigkeit, in der Erwachsenenbildungsforschung Programmplanungshandeln genannt, wurde bereits theoretisch und empirisch gründlich beleuchtet. Ausgearbeitet wurden auch die komplexen erwachsenenpädagogischen, fachspezifischen und emotionalen Kompetenzen, die erforderlich sind, um sich professionell auf dem Gebiet der Programmplanung wirksam zu steuern. Aus diesem Grund definiert Wiltrud Gieseke das Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln und betont dabei den kommunikativen, prozesshaften Charakter der Programmplanung (vgl. Gieseke 2003; 2008). Die planerische Tätigkeit der in der Erwachsenen- und Weiterbildung beschäftigten hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeitenden ist Gegenstand zahlreicher Studien und wurde durch das Vorlegen verschiedener Modelle (u.a. Mehrebenenmodell von Schrader 2008) auf der Makro- (Siebert 2012) bzw. Mesoebene (Raapke 1985) des didaktischen Handelns verortet (vgl. Reich-Claassen & von Hippel 2018). Von Hippel (2017) hat unterschiedliche Programmplanungsmodelle nach Kategorien systematisiert.

Die Programme selbst bieten eine entscheidende Grundlage für die Weiterbildungsforschung und werden als Dokumente mithilfe der Forschungsmethode Programmanalyse untersucht, da sie „Ausdruck eines pädagogischen Handlungskonzeptes“ darstellen, „in das sowohl konzeptionelle Überlegungen als auch nachfrageorientierte Vorstellungen“ einfließen (Gieseke und Opelt 2003, S. 45). Deshalb geben Programme die gesellschaftliche Realität einer bestimmten Zeit wieder und sind für die Erwachsenenbildungsforschung von essenzieller Bedeutung. Durch Programmanalysen können Erkenntnisse

über das Angebot einzelner oder mehrerer Anbieter u.a. bezüglich Zielgruppen, Fachgebiete, Regionen und Institutionen gewonnen werden (vgl. Käßplinger 2008). Programme sind für die Erwachsenenbildungsforschung so wertvoll, weil es sich dabei um Daten handelt, die „nicht eigens von Forschern erhoben oder durch Interventionen verzerrt wurden“ (Nolda 2011, S. 294).

Programmanalysen können als Voll-, Teil- oder exemplarische Erhebung durchgeführt werden und können quantitativ, qualitativ oder methodenkombinierend sein (vgl. Nolda 2003, 2011; Käßplinger 2008). Je nach Forschungsinteresse können Programmanalysen im Querschnitt eine Momentaufnahme oder im Längsschnitt eine Entwicklung über eine längere Zeit hinweg abbilden (vgl. ebd.). Programmanalysen können eine Grundlage für didaktische Überlegungen bieten, als Hilfe für zukünftige Planung dienen, zur Erfassung des Weiterbildungsangebots einer Region beitragen oder die Rekonstruktion des in den Bildungsangeboten enthaltenen Bildungsverständnisses ermöglichen (vgl. Nolda 2011). Im Kern des methodischen Analyseverfahrens steht klassisch das Entwerfen eines Kategoriensystems, das „entsprechend der Fragestellungen, des Gegenstandes, theoretischer Grundlagen und auf Basis anderer Codesysteme“ entwickelt wird (Robak 2012, S. 1). Meist werden die Kategorien zunächst deduktiv auf Basis bereits vorhandener Ergebnisse empirischer Studien entwickelt, und später kontinuierlich induktiv weiterentwickelt und modifiziert (vgl. Nolda 2011).

Die vorliegende Programmanalyse wurde als eine empirische, exemplarische Untersuchung in drei Stufen aufgebaut. Die erste Stufe beinhaltet die Durchführung und Auswertung von zwei Experteninterviews. Daraus konnten Einblicke aus der Kommunalpolitik zu Fragen der sozialen Funktionen der Moscheen und der Professionalisierung ihrer Bildungsarbeit aus Sicht eines Vertreters der Kommunalpolitik gewonnen werden (vgl. Anhang, Interviewleitfaden II; Transkript B). Das zweite Interview diente dazu, Einschätzungen aus Sicht eines islamischen Theologen von einem Lehrstuhl für islamische Theologie an einer deutschen Universität zu Aspekten der Qualifikation der Imame und des islamisch-religiösen Lernens Erwachsener in Deutschland abzufragen (vgl. Anhang, Interviewleitfaden I; Transkript A).

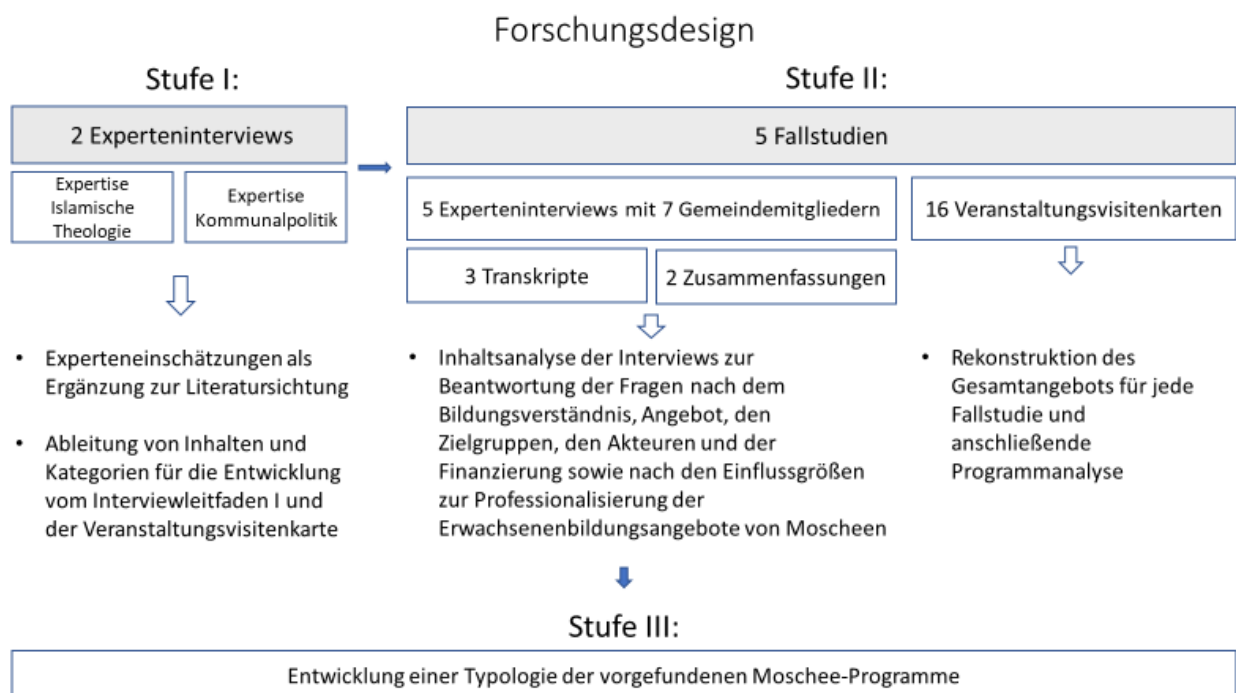
Das erste Interview wurde als Präsenzinterview durchgeführt und im Anschluss transkribiert. Das zweite Interview wurde telefonisch durchgeführt, die dabei notierten Mitschriften wurden anschließend per E-Mail versandt und mit dem interviewten Wissenschaftler abgestimmt und als eine Art Transkript verwendet. Beide Interviews wurden händisch inhaltsanalytisch bearbeitet und strukturiert. Die Ergebnisse der ausgewerteten Experteninterviews sind im Kapitel 3. und 4. in der Beantwortung der Forschungsfrage nach den Charakteristika der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland sowie in die Entwicklung des Interviewleitfadens I eingeflossen (siehe Abb. 1, Stufe I).

In der zweiten Stufe der exemplarischen Untersuchung wurden fünf Fallstudien in fünf verschiedenen Moscheegemeinden (sunnitisch bzw. schiitisch/arabisch bzw. türkisch) in



einem ausgewählten Bezirk in Berlin durchgeführt. Jede Fallstudie besteht aus den folgenden Elementen:

- **Experteninterviews** (vgl. Anhang, Interviewleitfaden III) mit einem oder zwei Gemeindemitgliedern (zwei Imame, ein Moscheevereins-Vorstandsvorsitzender, vier ehrenamtlich engagierte Gemeindemitglieder), welche entweder aus Mitschriften zusammengefasst wurden (die ersten zwei Interviews, Fall 4 und Fall 5) oder aufgezeichnet und transkribiert wurden (die letzten drei Interviews, Fall 1, 2 und 3); Insgesamt wurden fünf Experteninterviews durchgeführt. Die Interviews sollten dazu dienen, die Programme der Moscheen, die nicht in gedruckter Form oder als Onlineprogramme vorhanden sind, zu erschließen, um als Grundlage der Analyse sowie einer Typenbildung (Stufe III der Untersuchung) zu dienen; Die Interviewten Gemeindemitglieder repräsentieren verschiedene Altersgruppen – von jungen Erwachsenen (Fall 3; Fall 5) über Erwachsene (Fall 1; Fall 4) bis zu Älteren (Fall 2).
- **Anfertigung von Veranstaltungsvisitenkarten:** Aus den Interviews und während der Gespräche wurden so genannte Veranstaltungskarten ausgefüllt (vgl. Anhang, Veranstaltungskarte). Diese dienten dazu, das Angebot der Moscheen, welches sich aus Sicht der Interviewten als Erwachsenenbildungsangebot charakterisieren ließ, nachzuzeichnen und zum Zwecke der Programmanalyse aufzuarbeiten. Insgesamt wurden durch das Ausfüllen von 16 Veranstaltungsvisitenkarten 16 verschiedene Angebote der insgesamt fünf untersuchten Moscheen rekonstruiert und für die Analyse aufgearbeitet.



**Abb. 1** Forschungsdesign der Untersuchung (eigene Darstellung)

Die Veranstaltungsvisitenkarte beinhaltet theoriegeleitete Kategorien, die aus der Aufarbeitung der Literaturrecherche, der theoretischen Ausarbeitung dieser Arbeit sowie aus den Experteninterviews (Stufe I) gewonnen wurden.

Die auszufüllende Veranstaltungskarte enthielt eine Liste mit festen Angabemöglichkeiten zu den Angeboten der Moscheen. Jede einzelne Angabemöglichkeit in der Liste war einer Kategorie zugeordnet. Es wurden jedoch alle Antworten aufgenommen, selbst wenn die Antworten sich nicht den vorhandenen Angaben zuordnen ließen.

Im Anhang befinden sich die ausgefüllten Veranstaltungsvisitenkarten. Sie beinhalten nur die Antworten, wie sie von den Interviewten tatsächlich genannt wurden. Wenn eine Frage nicht beantwortet wurde, wurde das durch die Formulierung „Frage unbeantwortet“ kenntlich gemacht. An manchen Stellen wurden Äußerungen über die Angabemöglichkeiten der Visitenkarte hinaus gemacht. In diesen Fällen wurden diese zusätzlichen Äußerungen in der Form von Zitaten festgehalten (z.B. Fall 1/Veranstaltung 1, Frage 13). An manchen Stellen wurden die Antworten nicht wortwörtlich, sondern nur sinngemäß festgehalten, wohingegen an anderen Stellen die konkrete Formulierung des Interviewten beibehalten wurde – vor allem dann, wenn es sich nicht um das Angeben von Fakten und Zahlen, sondern um subjektive Einschätzungen der Sprechenden handelte. Diese Äußerungen sind in Anführungszeichen gekennzeichnet (z.B. Fall 1/Veranstaltung 2, Frage 5/Aspekt Spiritualität).

Manchmal sprachen die Interviewten von einer Veranstaltungsart und nannten verschiedene Elemente, die in ihrer Vorstellung zu einer bestimmten Kategorie gehörten und mehrere Veranstaltungen zu verschiedenen Themen kombinierten. In solchen Fällen wurde eine zusammenfassende Veranstaltungskarte für diese Veranstaltungsart ausgefüllt (z.B. Fall 1/Veranstaltung 3). Wurden während der Interviews Veranstaltungen für Kinder und Jugendliche (und nicht für Erwachsene) genannt, wurden diese nicht in den Visitenkarten aufgenommen.

Ausschlaggebend für die Einstufung einer Veranstaltung als Angebot der Erwachsenenbildung war die subjektive Einschätzung der Interviewten. Für jede Veranstaltung, die durch die Befragten als Bildungsaktivität gewertet wurde, wurde eine Visitenkarte ausgefüllt. Darüber hinaus wurden Veranstaltungen und Angebote, über die nicht ausreichend Informationen geliefert oder die nicht eindeutig als Angebote der Erwachsenenbildung bezeichnet wurden, wurden in einer separaten Liste aufgeführt, um damit die Vielfalt der Aktivitäten der Moscheen für Erwachsene sichtbar zu machen (vgl. Fallbeschreibung, Kapitel 5.2.1.).

Bei der Kategorie „Zielgruppe“ haben die Interviewten meistens berichtet, wer zu den Veranstaltungen tatsächlich kommt und weniger, für wen sie gedacht sind. In manchen Fällen wurde beides vermischt. Deswegen ist es anhand von diesen Angaben nur eingeschränkt möglich, Interpretationen über Programmplanungsüberlegungen zu Zielgruppen aufzustellen.

Die dritte Stufe der Untersuchung beinhaltete die Aufteilung der vorgefundenen Programme der Moscheen in unterschiedlichen Programmtypen (Stufe II; vgl. Kapitel 5.3.). Das Verfahren und die Ergebnisse werden in den entsprechenden Unterkapiteln vorgestellt.

## 5.2 Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die konkreten Ergebnisse der Programmanalyse vorgestellt, indem zunächst die einzelnen Fälle beschrieben und kontrastiert werden, und in einem weiteren Schritt die Ergebnisse synthetisiert und zusammengefasst dargestellt werden.

### 5.2.1 Fallbeschreibung

Im Folgenden werden die fünf untersuchten Fälle einzeln beschrieben. Dabei werden das Angebot mit den einzelnen dazugehörigen Veranstaltungen sowie das nachgezeichnete Bildungsverständnis, die Zielgruppen, die Akteure, die Finanzierungsmodalitäten sowie die artikulierten Bedarfe der einzelnen Moscheen beschrieben. Die Fallbeschreibung dient der sukzessiven Rekonstruktion der Programme der Moscheen und bildet die Grundlage für die Synthese der Ergebnisse und für die in Stufe III durchgeführte Typenbildung der Programme.

#### Fall 1

Bei Fall 1 handelt es sich um eine türkisch-sunnitische Moschee, die einem Dachverband angehört (Dachverband A). Das Experteninterview wurde mit dem Vorstandsvorsitzenden des Moscheevereins geführt. Durch das Interview konnten fünf verschiedene Veranstaltungen (bzw. Veranstaltungstypen) identifiziert werden, die durch die Moschee angeboten werden:

- **Islamunterricht** („Deutschkreis“, vgl. Fall 1/Veranstaltung 1) – eine wöchentliche 90-minütige deutschsprachige Veranstaltung, die über islamtheologische Hintergründe der Religion aufklärt und spirituelle Fragen des Glaubens analysiert und diskutiert;
- **Islamunterricht** („Ders“ (vom Türkischen – Unterricht), vgl. Fall 1/Veranstaltung 2) – eine türkischsprachige, 45-minütige Veranstaltung über die Grundzüge der islamischen Religion, die Themen des eigenen praktischen Glaubensvollzugs thematisiert und regelmäßig, zwei Mal in der Woche stattfindet;
- **Thematische Aufklärungsveranstaltung** („Event“, vgl. Fall 1/Veranstaltung 3) – unregelmäßige einmalige Veranstaltungen oder Veranstaltungsreihen in Deutscher und Türkischer Sprache zu gesundheitsbildenden Themen (z.B. Aufklärung über psychische Erkrankungen und Möglichkeiten der Behandlung),

Themen der Altersvorsorge sowie zu aktuellen gesellschaftspolitischen Themen wie z.B. Umweltschutz und Nachhaltigkeit und Radikalisierungsprävention;

- **Literaturfestival** (vgl. Fall 1/Veranstaltung 4) – eine noch unregelmäßige kulturelle Veranstaltung, die aus mehreren Abendveranstaltungen (Literaturlesungen) besteht, an denen muslimische, christliche und jüdische Autor/-innen in deutscher, türkischer und englischer Sprache aus ihren literarischen Werken zu spirituellen Themen vorlesen und die das Ziel verfolgt, den interreligiösen Dialog in Berlin zu fördern;
- **Moscheeführung** (vgl. Fall 1/Veranstaltung 5) – eine ca. zweistündige Veranstaltung, die in acht verschiedenen Sprachen bis zu fünf Mal wöchentlich angeboten wird, aus einer Führung durch die Moschee und einem anschließenden Vortrag mit Fragen-Antworten-Runde besteht und das Ziel verfolgt, über die islamische Religion und ihre spirituelle Fragen aufzuklären, über islamische Architektur, Kunst, Ästhetik und Kulturentwicklung zu informieren, Raum für gesellschaftspolitische Diskussionen zu eröffnen und dadurch Präventionsarbeit gegen Islamophobie sowie gegen islamischer Extremismus zu leisten. Typische Besuchergruppen: Schulklassen, Polizei, Bundeswehr, Seniorengruppen, Politiker/-innengruppen, Studierendengruppen, Kindergartengruppen, Kirchengemeinden, ausländische Reisegruppen (vgl. Fall 1/Interviewtranskript).

Darüber hinaus wurden folgende Veranstaltungen für Erwachsene erwähnt, über die aus zeitlichen Gründen keine Veranstaltungskarten ausgefüllt werden konnten:

- **Sprachunterricht Deutsche Gebärdensprache;**
- **Tag der offenen Türen in der Moschee;**
- **Extremismus-Präventionsprojekt**, welches Jugendliche und Multiplikator/-innen der Jugendbildungsarbeit erreichen soll;
- **Rituelle Totenwaschung** als Lernangebot für Erwachsene;
- **Korankurs** für Ältere Erwachsene (Kurs abgeschlossen)
- **Sprachunterricht Osmanische Sprache** für Erwachsene (Kurs abgeschlossen) (vgl. Fall 1/Interviewtranskript)

### **Bildungsverständnis und Angebot**

Das Bildungsverständnis des Interviewten ist geprägt von der Überzeugung, dass man in jedem Alter lernen sollte: „der Prophet sagt auch, dass Wissen [...] eine Pflicht von der Wiege bis zum Grab [ist]. Und dieser Hadis, also dieses Zitat vom Propheten, fordert [...] die Menschen auf, [...] bis zum Tod, das Leben als eine Schule zu sehen, und zu lernen. Weil ich nehme mein Wissen mit ins Jenseits. [...] [W]enn man den Horizont natürlich

erweitert, das Erkenntnis, dann lernt man auch Gott anders kennen. Und erlebt ihn [...] auch anders“ (Fall 1/Interviewtranskript).

Es wird klar, dass zwischen Lernzielen im Kindes- und im Erwachsenenalter zu unterschieden ist: „Natürlich sind die Kinderkurse eher Rituale. Man lernt Rituale. Aber man lernt vielleicht nicht [...] das Warum. Das ist zwar schön, dass man Rituale lernt [...], aber man hat so den Inhalt nicht gelernt. Den Kern [...]. Das Geistige, das Spirituelle. Warum man eine Sache macht. Das Wie lernt man. Das Warum [...] lernt man später. [...] [D]as Verstehen, also wie, warum ist das so – zum Beispiel das Gebet, das Fasten, warum mache ich das. Oder die Schöpfung, der Schöpfer“ (Fall 1/Interviewtranskript).

Der Interviewte vertritt die Meinung, dass man alles lernen sollte, was den Menschen weiterbringt und gut für die Gesellschaft ist:

„Weil im Islam [...] schwerpunktmäßig eigentlich so gerade die ethischen Werte stehen, moralische Werte, aber auch [die] Gesellschaft. [...] Zum Beispiel sagt der Prophet, wenn in einem Dorf Muslime leben, und in diesem Dorf gibt es keinen Arzt, dann werden alle, die in diesem Dorf leben, von Allah zur Rechenschaft gezogen. Also einer muss mindestens ein Arzt sein. Einer muss ein Richter sein, zum Beispiel. Also alles, was in der Gesellschaft auch nützlich ist. Man meint hier also nicht nur religiöse Bildung – was auch wichtig ist – jeder hat die Aufforderung, zum Beispiel, als Muslim zu wissen, wie kann ich beten, das muss ich lernen, rituelle Waschung, Fasten – wie geht das – also diese Standardsachen, die es in der Religion gibt. Außerdem eben noch Sachen, die ich sonst ja irgendwie brauche“ (Fall 1/Interviewtranskript).

Die Moschee wird mitunter als Ort der Bildung verstanden:

„Bei der ersten Generation war [...] die Moschee [...] ein Ort der Ruhe, ich will nicht so viel lernen. Sondern ich will eher beten und das steht im Vordergrund – es ist ein Gebetshaus. Jetzt hat sich das so geändert, dass wir sagen, es ist ein Gebetshaus, aber auch ein Aufklärungshaus. Ein Ort, wo ich lerne, verstehen lerne, wo es Podiumsdiskussionen geben kann, Seminare geben kann, zu allen Themen“ (Fall 1/Interviewtranskript).

„[B]ei den Erwachsenen, die so um die 40-50 sind, wir sehen immer noch das Problem, sie sehen die Moschee eher als ein Ort, wo sie Tee trinken können, beten können. Aber das ist die Moschee nicht nur. Sondern sie können eben hier sehr viel in Angeboten lernen und wir wollen auch, dass sie diese Angebote [...] wahrnehmen. Das braucht noch Zeit, glaube ich, bis die da dieses Bewusstsein schaffen“ (Fall 1/Interviewtranskript).

Charakteristisch für das Verständnis ist ein komplementäres Verhältnis zwischen dem Erlernen religiöser Inhalte und dem Erlernen sonstiger Inhalte:

„[E]s gibt viele Leute, die die Moschee aufsuchen, weil sie psychische Probleme haben. Aber, ich meine, es geht nicht wie Zauberei, ja. Zu sagen, O.K., jetzt hast du da deine Religion [...]. Viele brauchen Medikamente, viele brauchen professionelle Unterstützung. Wir sind doch keine professionellen Psychologen. Manchmal machen wir uns das auch

zu einfach. [...] [N]atürlich gibt Religion Hoffnung und Stärke [...], aber [...] da brauchen wir trotzdem Methoden, die wir nicht kennen, und die die Psychologen kennen. Und [...] wir ergänzen uns eigentlich. Also das, was ein nichtmuslimischer Psychologe gibt, das kann ich nicht geben. Aber das, was [...] [die] Moschee geben kann, das kann auch er nicht geben“ (Fall 1/Interviewtranskript).

Charakteristisch für diesen Fall ist ferner, dass das Freitagsgebet und andere gottesdienstliche Veranstaltungen, die vortragsähnliche Inputvermittlung beinhalten (z.B. Abendgebet, Nachtgebet, Predigt), nicht als Erwachsenenbildungsveranstaltungen eingestuft und genannt werden: „Also wir haben die Gebete natürlich, als Moschee, fünfmalige Gebete. Aber das kann man nicht als Aktivität bezeichnen. Das ist einfach der Gottesdienst“ (vgl. Fall 1/Interviewtranskript).

Ein Bewusstsein für Erwachsenenlernen und ein Menschenbild, was Bildsamkeit in jedem Alter vorsieht, scheint vorhanden zu sein: „Muslime suchen normalerweise Hilfe beim Imam. Sie glauben, Psychologie kann ihnen nicht helfen. Wir wollen den Menschen zeigen, dass ihnen die Experten helfen können. Oft geht es auch um Unterstützung für Angehörige, Bekannte von Betroffenen“ (vgl. Fall 1/Interviewtranskript; Fall 1/Veranstaltung 3). Das Wort Erwachsenenbildung wird durch den Interviewten aktiv verwendet, wie etwa in der folgenden Aussage über die Ziele einer Veranstaltung: „Erwachsenenbildung. Aufklärungsarbeit. Wir wollen etwas machen gegen Islamophobie. Wir wollen auch die Konfrontation mit extrem-denkenden Muslimen wagen. Es ist ein Dialog [...]. Die Nicht-Muslime sind am Anfang schüchtern, danach wird es lockerer. Der Angst ist dann weg“ (Fall 1/Veranstaltung 5).

Die Erwachsenenbildungsarbeit der Moschee sieht nicht nur Veranstaltungen vor, die Fragen der Religionsgrundzüge, des praktischen Glaubensvollzugs und der Spiritualität thematisieren, sondern auch Veranstaltungen, die andere Lebensbereiche der Gemeindeglieder, über die Sphäre des Religiösen hinaus, fokussieren (z.B. Aufklärungsangebote). Für die Ausrichtung dieser thematischen Veranstaltungen kooperiert die Moschee mit entsprechenden Bezirksämtern und lässt die Veranstaltungen von externen Expert/-innen in der Moschee durchführen (vgl. Fall 1/Veranstaltung 3).

Des Weiteren umfasst das Angebot der Moschee für Erwachsene u.a. kulturelle Veranstaltungen, wie das Literaturfestival und die regelmäßigen Moscheeführungen, die sich an eine breite Öffentlichkeit (und somit gezielt auch an Nicht-Muslim/-innen) wenden. Das Angebot der Moschee beinhaltet mit dem Literaturfestival auch eine interreligiöse Veranstaltung (vgl. Fall 1/Veranstaltung 4).

Anhand der genannten Ziele und Lernziele der durch die Moschee verantworteten Angebote wird das gesellschaftspolitische Engagement der Moschee für gelingende Integration und für Dialog sichtbar: „Präventionsarbeit gegen Radikalisierung“; „Aufbauen einer Verbindung zwischen Muslim/-innen und Nicht-Muslim/-innen in der Gesellschaft“ (Fall 1/Veranstaltung 1); „Präventionsarbeit gegen Islamophobie und gegen islamistischer

Extremismus“; „Dialog Fördern“; „Angst vor dem Islam wegnehmen“ (Fall 1/Veranstaltung 5). Darüber hinaus zeigt das Angebot auch Bereitschaft, sich für gesellschaftspolitische Belange, die einen selbst betreffen, zu engagieren: „Wir wollen etwas machen gegen Islamophobie“ (Fall 1/Interviewtranskript).

Die Angebote der Moschee finden in unterschiedlichen Sprachen statt – jeweils ein Angebot in türkischer und in deutscher Sprache, ein weiteres Angebot zweisprachig – auf Deutsch und Türkisch, ein Angebot dreisprachig – auf Türkisch, Deutsch und Englisch, und ein Angebot, welches in drei weiteren Sprachen, neben Deutsch, Englisch, Türkisch, Arabisch und deutscher Gebärdensprache angeboten wird.

Es wird auch ein Bewusstsein für differente Zielgruppen ersichtlich, die die Moschee mit ihrem Angebot ansprechen will. Dies verdeutlicht etwa die Aussage, dass das durch die Moschee ausgerichtete Literaturfestival „Menschen mit kulturellen Interessen ansprechen“ soll (Fall 1/Veranstaltung 4). Darüber hinaus ist das Angebot bemüht, Inklusion zu ermöglichen: Die Moscheeführung wird u.a. in deutscher Gebärdensprache angeboten und eine Zeit lang hat die Moschee einen Sprachkurs „Deutsche Gebärdensprache“ angeboten (vgl. Fall 1/weitere Veranstaltungen).

Das Gesamtangebot der Moschee weist vereinzelt Elemente einer professionellen Programmplanung auf, z.B. die thematisch gebündelte Organisation von Veranstaltungen in Veranstaltungsreihen oder das Etablieren eines Literaturfestivals zu einer jährlichen Veranstaltung (vgl. Fall 1/Transkript). Das kann als Elemente einer Profilbildung durch ein eigenes Programm interpretiert werden. Die Themen für die Veranstaltungen werden nach Aktualität (z.B. Umweltschutz und Nachhaltigkeit) und nach Bedarf (z.B. Aufklärung über Altersvorsorge) definiert (Fall 1/Veranstaltung 3), was an zielgruppenorientiertes Programmplanungshandeln erinnert und Impulse aus der Umwelt mitberücksichtigt. Auch wird am Angebot ersichtlich, dass vielfältige Veranstaltungsformate (Veranstaltungsreihe, Festival, Konferenz, Kurs usw.) gekannt und differenziert eingesetzt werden.

### **Zielgruppen**

Nur ein Angebot der Moschee, über die berichtet wurde, richtet sich lediglich an Muslim/-innen (vgl. Fall 1/Veranstaltung 2), alle anderen Veranstaltungen sind offen und sowohl für muslimische als auch nichtmuslimische Teilnehmende konzipiert.

Durch die Vermittlung von islamtheologischen Inhalten in deutscher Sprache wird ein Angebot geschaffen, das sich nicht nur an sunnitischen Muslim/-innen türkischer Herkunft wendet, sondern auch die „Berücksichtigung deutscher Muslim/-innen“ sowie Muslim/-innen anderer Herkunft zugleich vorsieht (Fall 1/Interviewtranskript). Das National-Ethnische steht nicht im Vordergrund, sondern der Islam (und somit das Erwachsenenlernen darüber) wird als religiös-ethische Gemeinschaft über Nationalitäten und Ethnien hinweg verstanden (vgl. Fall 1/Interviewtranskript).

Die Veranstaltungen, über die berichtet wurde, finden für männliche und weibliche Teilnehmende in einem und demselben Raum statt.

Erkennbar ist ein Bewusstsein für differente Bedürfnisse der Zielgruppe, u.a. auch nach Bildungsstand und kognitiven Fähigkeiten, und ein Handeln auf die Erkenntnisse hin: „Wenn wir merken, [...] die Erwachsene sind fit, dann gehen wir ins Wissenschaftliche. Also [...] Koranhermeneutik.“ (Fall 1/Interviewtranskript).

### **Akteure und Finanzierung**

Alle Veranstaltungsleitenden beherrschen die deutsche Sprache und/oder sind deutschsprachig, bis auf den türkischsprachigen Imam, der eine der genannten Veranstaltungen in türkischer Sprache durchführt. Manche intern rekrutierten Lehrenden haben sich ihr thematisches Wissen autodidaktisch angeeignet, andere haben Islamische Theologie studiert. Mehrere Lehrende haben einen erziehungswissenschaftlichen Bildungshintergrund (vgl. Fall 1/Veranstaltung 1, Veranstaltung 3). Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen, die Teil der Moscheegemeinde sind, sind als Lehrkräfte bzw. Moscheeführer/-innen aktiv. Einige Aktive haben Zertifikatsweiterbildungen in Bereichen der non-formalen politischen Bildung absolviert (z.B. als Diversity-Trainer/-innen) (vgl. Fall 1/Interviewtranskript).

Mehrere der ehrenamtlich Aktiven im Bereich der Bildungsarbeit sind organisiert und vernetzt in weiteren Nichtregierungsorganisationen und Programme für muslimische Jugend, die deutschland-weit als Akteure der Zivilgesellschaft aktiv sind (vgl. ebd.). Die Gruppe der jüngeren Engagierten in der Gemeinde wird wahr- und ernst genommen: „[Die Jugendlichen] haben das Ziel diese Moschee zu einer grünen Moschee zu machen“ (Fall 1/Interviewtranskript).

Der Imam ist hauptamtlich beschäftigt. Die meisten Lehrenden, die intern rekrutiert wurden, unterrichten unentgeltlich. Externe Expert/-innen bekommen für ihre Leistungen Honorare, die aus Projektförderung finanziert werden.

Die Moschee kooperiert für die Realisierung ihres Angebots mit staatlichen Einrichtungen und Ämtern sowie mit anderen religiösen Gemeinden und mit Bildungseinrichtungen (vgl. Fall 1/Veranstaltung 3): „Drei Mal fand [...] [die Veranstaltung] hier in der Moschee statt. Aber insgesamt war es hundert Mal, an bestimmten Orten in Berlin, und eben drei Mal war es hier. Wir haben da mitgemacht. Also ein Tag kam ein [...] Schriftsteller, am nächsten Tag der andere. [Für die] Lesungen“ (Fall 1/Interviewtranskript). Die Moschee kooperiert für manche Projekte auch mit anderen Moscheen (vgl. Fall 1/Interviewtranskript).

Es existiert ein Bewusstsein über die Bedeutung von Vertrauen als Währung in den Kooperationen mit kommunalen Strukturen: „Die Institutionen haben uns kennengelernt mittlerweile. Sie vertrauen uns [...] und dieses Vertrauensebene ist da. [...] Ich glaube



damit hat es zu tun, dass wir jetzt einfacher Projekte finanziert bekommen“ (Fall 1/Interviewtranskript).

Für die Realisierung eines Teils der Angebote verfügt die Gemeinde über Projektmittel, die durch staatliche Förderakteure nach einem Bewerbungsprozess vergeben werden (vgl. Fall 1/Interviewtranskript).

Über die Angebote wird u.a. durch eine eigene Website, durch Mailing-Listen, gedruckte Informationsflyer sowie durch die Kooperationspartner informiert.

### **Artikulierte Bedarfe**

Als Bedarfe wird folgendes genannt: Unterstützung in der Form von weiteren Netzwerk- und Kooperationspartner; Projektfinanzierung; Zeit: „Und ich glaube, wir brauchen auch noch Zeit, weil wir müssen auch selber noch lernen, noch viel mehr lernen“ (Fall 1/Interviewtranskript).

### Fall 2

Bei Fall 2 handelt es sich um eine unabhängige arabisch-sunnitische Moschee, die keinem Dachverband angehört. Das Experteninterview wurde mit dem Imam der Moschee geführt. Durch das Interview konnten vier verschiedene Veranstaltungen (bzw. Veranstaltungstypen) identifiziert werden, die durch die Moschee angeboten werden:

- **Freitagspredigt** (Khutba) – eine wöchentliche ca. 30-minütige Predigt zu wechselnden aktuellen Themen, wie z.B. Kindererziehung, Umgang mit der eigenen Religion, Arbeitslosigkeit (vgl. Fall 2/Veranstaltung 1), sowie zu Fragen wie „Umgang mit Nichtmuslime[n]“ und „wie kann man Gott näher kommen“ (Fall 2/Interviewtranskript); Ziele der Veranstaltung: Gemeinschaftsbildung und Zugehörigkeitsgefühl, Erinnerung an religiösen Themen: „Dass die Leute zusammenkommen, dass sie sich [...] in der Gesellschaft aufgenommen fühlen. Und dass sie sich näherkommen. Und dass sie die Verbindung zur Religion und zu [...] Gott nicht verlieren“ (Fall 2/Interviewtranskript);
- **Unterricht in Koranrezitation** (Koranunterricht) – eine zwei Mal wöchentlich ca. 60-minütige Veranstaltung zur Vermittlung von Koranrezitationsregeln über Aussprache und Melodie (vgl. Fall 2/Veranstaltung 2); Ziel der Veranstaltung: „[...] den Menschen beizubringen, den Koran zu lesen“ (Fall 2/Interviewtranskript);
- **Islamunterricht** (Unterricht) – eine zwei Mal wöchentlich stattfindende 60- bis 90-minütige gottesdienstliche Veranstaltung, die aus Unterricht über die islamische Religion, Unterweisung in islamisch-religiösen Themen sowie Koraninterpretation besteht (vgl. Fall 2/Veranstaltung 3); Ziel der Veranstaltung: „Es geht nur um die Religion“ (Fall 2/Interviewtranskript); „Das ist eine Art Erinnerung. An Allah, an den jüngsten Tag des Gerichts. An die Taten, die man macht [...] damit der Mensch

immer fühlt, er ist verbunden mit seinem Schöpfer. [...] [Damit] er auf sein Leben aufpasst, damit er etwas Gutes für sein Jenseits macht“ (Fall 2/Interviewtranskript);

- **Seminar** – eine dreitägige thematische Veranstaltung durch externe Lehrende, die täglich drei bis vier Vorträge zu Themen aus dem Islamunterricht beinhaltet; Ziele der Veranstaltung: u.a. religiöse Unterweisung, Selbstreflexion, Verbesserung von Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit der Teilnehmenden (Fall 2/Veranstaltung 4): „Dass man Allah näherkommt, sein Leben verändert, seine Fehler sieht. Dass er weiß, man muss was verändern. [...] [V]iele Menschen [...] machen Unsinn oder sind nicht korrekt zu anderen Menschen, beleidigen andere Menschen und merken das nicht. Dann kommen sie z.B. auf unserem Seminar und hören [...], dass es [...] im Islam nicht erlaubt ist, andere Menschen zu missachten, oder dass man andere Menschen schlecht behandelt. Dann macht man sich Gedanken. Und versucht das in seinem Alltag umzusetzen. Und verändert sich“ (Fall 2/Interviewtranskript).

Darüber hinaus wurden folgende Angebote für Erwachsene erwähnt, für die aus zeitlichen Gründen keine Veranstaltungskarten ausgefüllt werden konnten:

- **Heiratsverträge und Scheidungsangelegenheiten;**
- **Eheberatung;**
- **Schlichtung** bei Streitigkeiten;
- **Islamische Rechtsprechung** (Fatawa) bei Problemen (möglich auch per Telefonanruf);
- weitere **Veranstaltungen nur für Frauen** (nicht näher erläutert);
- **Belesung** – Dschinn<sup>5</sup>-Vertreibung durch Koranrezitation bei psychischen Beschwerden (vgl. Fall 2/Interviewtranskript).

### **Bildungsverständnis und Angebot**

Der interviewte Imam ist der Meinung, dass man lebenslang lernen kann und sollte: „[E]in Islamgelehrter [...] ungefähr 70 Jahre alt, [...] ein sehr berühmter Islamgelehrter [...] wurde [...] gefragt, [...]: bis wann willst du noch lernen? Dann hat er gesagt ein schönes Wort. Er sagte, bis zum Tod. Das hört niemals auf. Und als Erwachsener kann man sehr viel lernen. Mehr als man denkt. Je älter man ist und je mehr man gelesen hat, desto mehr sieht man die Sachen mit anderen Augen“ (Fall 2/Interviewtranskript). Das Menschenbild ist durch Bildsamkeit geprägt: „Es gibt kein Mensch, der keine Fehler macht. Aber das

---

<sup>5</sup> Dschinnen (vom Arabischen; Sg. Dschinn) stellen Geister/Dämonen dar, die, neben den Engeln, im Koran Erwähnung finden als Wesen, die mit dem Menschen in Interaktion treten können. Der Dschinn-Glaube war auch in den vorislamischen arabischen Gesellschaften verbreitet.

Wichtigste ist, dass du, wenn du deine Fehler siehst, [...] sagst: O.K., ich habe einen Fehler gemacht, ich muss es verbessern. Und das ist das Ziel eines Vortrags. Dass du einen Menschen innerlich veränderst“ (ebd.).

Der interviewte Imam ist der Auffassung, dass in einer Moschee nur Raum für religiöse Inhalte gibt: „[I]n einer Moschee geht es nur um Religion“ (Fall 2/Interviewtranskript).

Als Bildungsaktivitäten für Erwachsene werden primär Veranstaltungen mit gottesdienstlichem Charakter genannt: z.B. Freitagspredigt in arabischer Sprache mit simultaner Übersetzung ins Deutsche (für alle Altersgruppen) zu verschiedenen Themen: „Auf jeden Fall werden auch Themen behandelt, die die Gesellschaft betreffen. Erziehung, Umgang mit Religion, allgemein der Umgang mit diesem Leben, wie man Gott näherkommt, wie man seiner Religion näherkommt, Erziehung der Kinder, Kinderprobleme. Arbeitslosigkeit [...]. Wie man auch mit den Nichtmuslimen umgehen soll und müsste. [...] Du hast jede Woche [...] ein Thema“ (Fall 2/Interviewtranskript). Als weitere Angebote für Erwachsene wird Folgendes genannt: Heiratsverträge und Scheidungsangelegenheiten, Eheberatung, Schlichtung bei Streitigkeiten, islamische Rechtsprechung, „Belesung“ – Dschinn-Vertreibung durch Koranrezitation (Fall 2/Interviewtranskript). Daran wird ersichtlich, dass Gottesdienst und Bildung – sowie in diesem Fall auch islamische Rechtslehre – zusammen gedacht werden und keine Differenzierung zwischen den Bereichen vorgenommen wird.

Gleichzeitig wird sichtbar, dass der interviewte Imam pädagogisch-didaktische Überlegungen zur Angebotswirkung aufstellt: „Seminare oder Vorträge verändern einen. Sie bringen dich dazu, dass du überlegst, sie lassen dich nachdenken“ (Fall 2/Interviewtranskript).

Themen, die mit Alltagsbewältigung zu tun haben (z.B. Kindererziehung), werden nicht in separaten Veranstaltungen behandelt, sondern sind Gegenstand der Freitagspredigt (vgl. Fall 2/Veranstaltung 1). Weitere Themen, die als Teil der Predigt besprochen werden, umfassen den Umgang mit der eigenen Religion sowie den „Umgang mit Nichtmuslimen“ (Fall 2/Interviewtranskript).

Die soziale Kohäsion spielt eine Rolle bei der Zielsetzung der Veranstaltungen – es geht darum, dass „die Leute zusammenkommen [...], dass sie sich in der Gesellschaft aufgenommen fühlen. Und dass sie sich näherkommen“ (Fall 2/Interviewtranskript). Unter anderem an dieser Stelle übernimmt die Moschee eine soziale Funktion im Kontext von Migrationserfahrungen in einer fragmentierten Gesellschaft.

Der Islamunterricht findet in zwei separaten Veranstaltungen statt – einmal in deutscher, und einmal in arabischer Sprache. Dies lässt die Frage zu, ob und inwiefern sich die Inhalte des Unterrichts für die beiden Veranstaltungen je nach Zielgruppe unterscheiden, oder ob die Aufteilung nach Sprachen nur aus sprachlichen Gründen vorgenommen wird.

Die Moschee bietet ein für das untersuchte Sampling einzigartiges Format an – ein dreitägiges thematisches Seminar mit Übernachtung und Verpflegung für Lehrende und Teilnehmende in der Moschee selbst. Dieses Format erinnert an die mittelalterliche Medresse (vgl. Kapitel 3) und zugleich an moderne Seminare, bei denen die Teilnehmenden speziell für die Bildungsveranstaltung einreisen und in einer Tagungsstätte dafür übernachten – eine Tradition, deren Ursprünge für Deutschland in den Entwicklungen der politischen Erwachsenenbildung aus der Zeit der Weimarer Republik wurzeln. Das dreitägige Seminar der arabisch-sunnitischen Moschee soll bis zu 1000 Personen aus dem gesamten Bundesgebiet zwei bis drei Mal jährlich erreichen (vgl. Fall 2/Interviewtranskript). Diese Veranstaltung beinhaltet neben religiöser Unterweisung und gottesdienstlichen Elementen auch selbstreflexive Lernelemente und hat das Ziel, dass die Einzelnen das eigene Verhalten reflektieren und verändern können (vgl. Fall 2/Interviewtranskript).

In der Moschee wird für Erwachsene auch die sogenannte „Belesung“ (vom Lesen, aus dem Koran rezitieren) angeboten – eine Koranrezitationsform durch den Imam, die bei psychischen und somatischen Beschwerden von Gemeindemitgliedern angefragt werden kann: „[W]enn ein Mensch vom Dschinn befallen ist. [...] Dann bitten wir Allah, dass er von diesem Dschinn befreit wird“; „Du musst auch noch Sachen geben – zum Beispiel Wasser, damit er [...] es trinkt. [...] Es ist ein Heilungsprozess“; „Meistens sind das Menschen, die gehen [...] zum Arzt und der Arzt sagt, sie haben nichts. Der Arzt findet so was nicht. So was kann der Arzt nicht feststellen“ (Fall 2/Interviewtranskript).

### **Zielgruppen**

Die Angebote der Moscheegemeinde richten sich primär an die eigenen Mitglieder bzw. an Muslim/-innen. Drei der vier genannten Veranstaltungen sind jedoch „offen für alle“ (vgl. Fall 2/Veranstaltung 1-3). Der Fokus bei der Entwicklung von Angebotsideen liegt auf die interne Zielgruppe: „Wenn jemandem etwas einfällt, was gut ist für Muslime, logisch, das machen wir“ (Fall 2/Interviewtranskript).

Drei der vier genannten Veranstaltungen richten sich an Personen in einem Alter zwischen 12 bzw. 14 und 70+ Jahre alt. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass zwischen dem Jugendalter und dem Alter des Erwachsenseins kaum differenziert wird; dass die beiden Lebensabschnitte zusammen gedacht werden. Andererseits unterscheidet der interviewte Imam zwischen Erwachsenen und Jugendlichen, wenn es um die Frage geht, was man als Erwachsene/-r lernen sollte: „[A]ls Erwachsener lernt man schon Sachen, die man als Jugendlicher nicht gelernt hat. Und das Interesse eines Erwachsenen ist anders als das Interesse eines Jugendlichen. Es sind zwei verschiedene Welten“ (Fall 2/Interviewtranskript).

Alle genannten Veranstaltungen finden für männliche und weibliche Teilnehmenden in separaten Räumen bzw. zu unterschiedlichen Zeiten statt.

Sofern Nichtmuslim/-innen Erwähnung finden, wird in Bezug darauf eher ein missionarisches Ziel transparent: „Negative Zeilen führen dazu, dass die Menschen Angst haben vor einer Moschee. Und [...] dazu, dass die Menschen nicht gerne zu dir kommen. Da kannst du ihnen zum Beispiel nicht den Islam erklären [...], dass der Islam eine Religion ist, die die Menschen retten will. [...] Deswegen, wenn die Medien Gutes reden würden, es würde den Moscheen sehr viel helfen, die Menschen zum richtigen Weg zu lenken und das ist der Punkt, den viele nicht wollen“ (Fall 2/Interviewtranskript).

### **Akteure und Finanzierung**

Der interviewte Imam ist in der Moscheegemeinde ehrenamtlich tätig. Er ist für die meisten Veranstaltungen selbst zuständig (vgl. Fall 2/Interviewtranskript). Die meisten Aufgaben sind zentralisiert, fokussiert in einer Person, und die Vereinsstruktur der Moschee in Bezug auf die personelle Besetzung ist kaum spürbar: „Die meiste Arbeit ist auf den Imam. Weil der Imam ist täglich hier, von mittags bis abends, und wenn er nach Hause geht, klingelt auch das Telefon – er ist dann auch noch für die Menschen da. Es ist, wie gesagt, eine Arbeit von 24 Stunden. Man hat kaum Freizeit. Deswegen lastet den ganzen Druck auf eine Person – auf den Imam“ (Fall 2/Interviewtranskript).

Für die Leitung des Korankurses engagieren sich Gemeindemitglieder ehrenamtlich, die selbst die Koranrezitationsregeln beherrschen und ihr Wissen weitergeben: „Sie kennen sich aus, sonst würden sie das nicht machen“ (Fall 2/Interviewtranskript).

Die Angebotsentwicklung richtet sich an die Nachfrage: „Die [Angebote] sind entstanden, weil die Erwachsenen danach gefragt haben. Wenn ein Erwachsener kommt und sagt: ich möchte islamisch heiraten, dann weißt du OK, wir brauchen jemanden, der islamisch verheiratet. Wenn ein Erwachsener kommt und sagt: ich habe ein Problem zu Hause mit meiner Frau, bitte hilf mir, das zu lösen. Dann entstehen diese Ideen aufgrund der Nachfrage“ (Fall 2/Interviewtranskript).

Die Gemeinde finanziert sich ausschließlich aus Spenden: „Die Moschee existiert nur von Spendengeldern. Es gibt keine Organisation, die uns finanziell unterstützt“ (Fall 2/Interviewtranskript). Die Lehrenden (und die Gelehrten, die beim angebotenen Seminar unterrichten) bekommen keine Honorare: „Es ist ehrenamtlich. Alles, was an Kosten fällt, sind z.B. Tickets für die Reise der Lehrer, und Verpflegung hier. Aber mehr nicht. Also die Lehrer werden nicht entlohnt, und auch die Anwesenden nicht. Es ist alles ehrenamtlich“ (Fall 2/Interviewtranskript). Alle Angebote der Moschee sind für die Teilnehmenden/Gemeindemitglieder kostenlos (vgl. ebd.).

Für die Ankündigung der Veranstaltungen wird die Website der Moschee verwendet. Nur die Veranstaltung „Islamunterricht“ wird beim Freitagsgebet angekündigt. Die Moschee betreibt eine professionalisierte Marketingarbeit, indem z.B. ein Trailer für die Werbung

des Seminars erstellt und in YouTube präsentiert wird. Darüber hinaus werden ein Emailverteiler sowie soziale Medien wie WhatsApp und Facebook für Öffentlichkeitsarbeit verwendet (vgl. Fall 2/Interviewtranskript).

### **Artikulierte Bedarfe**

Der interviewte Imam drückt den Wunsch aus, dass sich der Staat einmischen sollte, damit die Medien ein akkurates Bild der Moscheen in Deutschland zeichnen: „Und diese negativen Berichte [...] das verursacht eine Spaltung in der Gesellschaft“ (Fall 2/Interviewtranskript).

### Fall 3

Bei Fall 3 handelt es sich um eine arabisch-schiitische Moschee, die einem schiitischen Dachverband angehört. Das Experteninterview wurde mit zwei Gemeindemitglieder der Moschee im jungen Erwachsenenalter geführt, die sich ehrenamtlich für die Bildungsarbeit in der Moschee engagieren. Durch das Interview konnten drei verschiedene Veranstaltungen (bzw. Veranstaltungstypen) identifiziert werden, die durch die Moschee angeboten werden:

- **Verzeihung-Bittgebet** (Dua Kumayl) **und Fürsprache-Bittgebet** (Dua Tawassul) – eine arabischsprachige zweistündige Veranstaltung, die aus einem Vortrag, gemeinschaftlich verrichtetem Gebet und Koranrezitation besteht und zwei Mal wöchentlich stattfindet; Themen des Vortrags: Tod, tagesaktuelle gesellschaftspolitische Themen, näherkommende religiöse Feste, Trauer; Ziele der Veranstaltung: „Zeit für sich nehmen“, „Zeit für Verbindung mit Gott“, „Besinnung“, „über die Religion Lernen“ (Fall 3/Interviewtranskript; Fall 3/Veranstaltung 1);
- **Samstagsprogramm** – ca. zweistündige deutschsprachige Veranstaltung für Jugendliche und junge Erwachsene bis 25 Jahre, welche aus dem gemeinsamen Verrichten des rituellen Gebets, Koranrezitation und Interpretation sowie einem interaktiven thematischen Vortrag besteht und das Ziel verfolgt über Religionsinhalte zu diskutieren und aufzuzeigen, was sie für die Realität und in Bezug auf real existierende Probleme bedeuten können (vgl. Fall 3/Interviewtranskript; Fall 3/Veranstaltung 1); darüber hinaus zielt die Veranstaltung darauf ab, Jugendliche und junge Erwachsene für schulische Bildung sowie für Hochschulbildung zu begeistern: „wir sprechen über gesellschaftliche Themen. Was bedrückt euch? Was bereitet euch Sorgen? Habt ihr Problemen mit euren Eltern? Habt ihr Probleme mit euren Geschwistern? Mit euren Freunden? In der Schule? [...] Wir versuchen präventiv zu arbeiten. [...] Dass sie den Bildungsweg nehmen.“ (Fall 3/Interviewtranskript).

- **Frauenveranstaltung** (Ahla und Fiqh) – eine deutschsprachige Empowerment-Veranstaltung für Mädchen und Frauen im Alter zwischen 16 und 25, die Themen der Islamkunde und des praktischen Glaubensvollzugs, des Verstehens des eigenen Glaubens umfasst sowie Geschichte und politische Entwicklungen um die Religion Islam, gesellschaftspolitische Themen sowie Gender- und Geschlechterrollenfragen zur Diskussion stellt; die Veranstaltung verfolgt das Ziel, dass die Teilnehmenden zwischen Kultur/Tradition und Religion zu unterscheiden lernen und dass sie gefördert werden, zu studieren und sich weiterzubilden; (vgl. Fall 3/Interviewtranskript).

Darüber hinaus wurden folgende weitere Veranstaltungen für Erwachsene erwähnt, die die Moschee anbietet bzw. ausführt:

- **"Spezielle Programme"** im Fastenmonat Ramadan, im Monat Muharram oder in dem Trauermonat (Ashura)
- **Eheschließung, Scheidung** nach islamischer Tradition;
- **Eheberatung** (vgl. Fall 3/Interviewtranskript).

### **Bildungsverständnis und Angebot**

Die Interviewpartner zeigen eine ausgeprägte befürwortende Haltung zu Bildung in all ihren Facetten sowie als Weg zur Integration: „wir glauben, dass man nie fertig studiert hat“ (Fall 3/Interviewtranskript). Bildung wird als der Weg zum gegenseitigen Verständnis gesehen und der Wunsch wird ausgedrückt, dass „mehr Jugendliche hier Abitur machen. Dass mehr Jugendliche ihre Ausbildung abschließen. In die Universitäten gehen. Und auf hohem Niveau mit Leuten reden können. [...] Dass man sagt: kommt, wir sind Teil von Euch, wir sprechen Deutsch besser als Arabisch wahrscheinlich. Wir gehören zu euch. Lasst uns reden [...]. Und dafür muss man lernen. Dafür muss man Bücher lesen. Dafür muss man am besten sogar Bücher schreiben“ (Fall 3/Interviewtranskript). Die Überzeugung, dass man ein Leben lang lernen sollte, ist deutlich erkennbar: „Es hört ja nicht auf, weil [...] egal wie viel man lernt, man hat nie ausgelernt. Man kann immer was Neues lernen. Man lernt und lernt“ (Fall 3/Interviewtranskript). Neben zum Wissen soll das Lernen auch zu Erkenntnissen führen: „Viel Wissen bringt einem nichts, wenn nicht die nötige Erkenntnis mitkommt“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Es wird auch klar zwischen religiöser und weltlicher Bildung unterschieden und deren Verhältnis wird als komplementär angesehen: „Es bringt nichts zu Hause zu bleiben und zu Gott zu beten: oh Gott, bitte gib mir Brot für heute, aber ich gehe nicht arbeiten“ (Fall 3/Interviewtranskript). Des Weiteren wird eine Unterscheidung zwischen Religionsinhalten und Elementen der Kultur/Tradition vorgenommen (vgl. Fall 3/Veranstaltung 3). Auch

wird zwischen dem Jugendalter und dem Erwachsenenalter unterschieden: „bei Jugendlichen kann man nicht mit Wissenschaft kommen. Falls Ältere da sind, dann kann man tiefer in die Materie reingehen, aber man muss immer gucken, wer da rein sitzt“ (ebd.)

Der Bildungsarbeit in der Moschee wird auch die Funktion zugeschrieben, junge Menschen für Hochschulbildung zu begeistern: „Wir versuchen präventiv zu arbeiten. Dass sie nicht Depression bekommen [...]. Dass sie nicht schlechte Sachen tun, sondern auf den geraden Weg kommen. Dass sie den Bildungsweg nehmen.“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Im eigenen Verständnis ist die Moschee sowohl ein Gemeindehaus als auch ein Ort der Bildung: „Also unsere Gemeinde ist nicht nur eine Moschee, es ist auch eine Arabisch-Schule, eine Koranschule, hier finden auch viele Veranstaltungen statt.“; „Alles nicht nur islamische Veranstaltungen, sondern [...] auch sehr viele pädagogische“ (Fall 3/Interviewtranskript). Die Begründung dafür wird in der Tradition der Propheten gesucht: „wir sagen ja selber, der Prophet [...] wurde nur gesandt, um Moral und Ethik zu vervollkommen. D.h. [...] [den Menschen] Benehmen beizubringen, in Anführungsstrichen. Da steckt ja eine gewisse Pädagogik dahinter.“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Es wird sichtbar, dass die Veranstaltungen für Erwachsene mit Kenntnis diverser mikrodidaktischer Methoden umgesetzt werden: u.a. Wissensabfrage zum gewählten Thema; Einstieg mit einem Impulsvortrag; Austeilung eines Handouts; Frage- und Antwortrunde; Diskussion, wobei die Bemühungen explizit gemacht werden, in diesem Prozess alle miteinzubeziehen (vgl. Fall 3/Interviewtranskript; Fall 3/Veranstaltung 2-3).

Die meisten angebotenen Veranstaltungen weisen primär einen gottesdienstlichen Charakter auf: „Da treffen sich halt die Erwachsenen [...] und fangen mit dem Gebet an [...]. Und dann kommt meistens ein Gelehrter, der dann [...] einen Vortrag hält und die Leute [...] bildet. Und wenn Fragen entstehen, nach dem Programm, dann kann man zum Gelehrten gehen und ihn darauf ansprechen [...]. Das sind die Regelprogramme.“ (Fall 3/Interviewtranskript). Die Angebote fokussieren spirituelle Ziele („Zeit für sich nehmen“; „Zeit für Verbindung mit Gott“; „Besinnung“): „[wie] ein Magen hungrig wird, wird auch das Herz hungrig nach Wissen. [...] Und so ist unser Herz aufgebaut, dass es auch mit der Zeit, wenn es nicht Gottes Nähe sucht, [...] irgendwann eingerostet ist. Mit den Bittgebeten, die wir donnerstags und dienstags vorlesen, und mit den Vorträgen, die uns hier vorgelesen werden, die uns Gott näherbringen und die Menschen näherbringen, das brauchen wir, damit unser Herz wieder frisch ist“ (Fall 3/Interviewtranskript). Die spirituelle Ausrichtung wird auch an dieser Aussage sichtbar: „Denn Wissen und ein stumpfes Herz bringen uns auch nicht weiter. Der Mensch muss auch ein weiches Herz haben.“ (Fall 3/Interviewtranskript). Gleichzeitig beinhalten die Angebote auch selbstreflexive Elemente (ebd.). Zwei der drei genannten Veranstaltungen finden in deutscher Sprache statt.



Beeindruckend ist die methodische Vielfalt bei der Gestaltung der Veranstaltungen (vgl. Fall 3/Veranstaltung 2-3). Begründet eingesetzt werden u.a. Methoden wie interaktiver Vortrag mit Visualisierung durch PowerPoint-Präsentation; Diskussion; theaterpädagogische Methoden; Sketche; Gruppenarbeit; Quiz zur Wissensabfrage; Lernexkursion. Erwähnt wird auch der Einsatz von schriftlicher Evaluation der Veranstaltungen durch die Teilnehmenden sowie das regelmäßige Erfragen von Feedback und Kritik, was auf ein Bewusstsein für Teilnehmendenbedürfnisse („wir versuchen das dann anzupassen an das Publikum“) und für Qualität der Bildungsarbeit hindeutet (Fall 3/Interviewtranskript). Berichtet wird auch von bewusster Lernraumgestaltung (vgl. Fall 3/Interviewtranskript). Eine Lernkultur, die durch Kritikfähigkeit und Peer-Lernen geprägt ist und um Partizipation und Beteiligung bemüht ist, wird erkennbar (vgl. ebd.): „anschließend machen wir oft Diskussionsrunden oder geben die Möglichkeit, dass die Fragen stellen können, damit wir auf diese auch eingehen können und damit sie selber mitdenken können“ (Fall 3/Interviewtranskript). Sichtbar wird auch der Raum für Zweifel und Hinterfragen, was mit Lernmodalitäten begründet wird: „[B]ei uns kann man alles fragen. Also bei uns gibt es nicht etwas, was man nicht fragen kann. Wir stehen auf hundertprozentige Transparenz und alles kann man fragen. Selbst Gott kann man anzweifeln. Und darüber sprechen. Sonst kommt man ja nicht weiter.“ Wert wird auch darauf gelegt, qualitativ vertrauenswürdigen Wissen von Pseudo-Wissen zu trennen: „Mittlerweile fragen auch immer mehr Leute nach Quellen. [...] [W]o hast Du das her? Kann ich dieser Sache vertrauen? Man wird kritischer und dadurch qualitativ besser.“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Einzigartig für die untersuchten Veranstaltungen in den Fallstudien dieser Arbeit erscheint das Lernen durch Trauer in der schiitischen Moschee. Durch Trauer sollen die Teilnehmenden eine Verbindung zu der Persönlichkeit eines Imams<sup>6</sup> aufbauen (vgl. Fall 3/Interviewtranskript; Fall 3/Veranstaltung 2). Im Rahmen der Veranstaltung „Samstagsprogramm“ wird auch eine Friedhofexkursion angeboten, bei der über den Tod gesprochen wird (vgl. Fall 3/Interviewtranskript). Dadurch weist das Angebot der Moschee auch Elemente von kultureller Bildung auf. Stark präsent ist das Identitätslernen (vgl. ebd.).

## **Zielgruppen**

Das Angebot der Moschee richtet sich vor allem an die eigenen Mitglieder, wobei an die Veranstaltung „Samstagsprogramm“ auch interessierte Nicht-Muslim/-innen teilnehmen dürfen.

Zwei der drei genannten Veranstaltungen richten sich an die Gruppe der Jugendlichen und jungen Erwachsenen (bis 25 Jahre alt) und finden in deutscher Sprache statt. Lediglich die Bittgebetsveranstaltungen richten sich an Erwachsene, die älter als 25 sind (vgl. Fall 3/Veranstaltung 1).

---

<sup>6</sup> Gemeint hier ist die historische Persönlichkeit eines der zwölf Imame, die in der Tradition der Zwölfer-Schia verehrt werden.

Auffällig ist auch das Engagement der Moschee für das Empowerment junger Frauen (vgl. Fall 3/Interviewtranskript).

### ***Akteure und Finanzierung***

Es wird sichtbar, dass die Gruppe der jungen Erwachsenen Gestaltungsraum in der Gemeinde bekommt und nutzt, was in der Hochschulbildung geschätzt wird (vgl. Fall 3/Interviewtranskript). Die Partizipationsmöglichkeit der jüngeren Generation wird an folgenden Aussagensichtbar: „[D]ie Notwendigkeit, die [...] haben wir selber gesehen. Wir sind hier aufgewachsen. Die Älteren können das nicht machen. Wie sollen sie denn einen Vortrag auf Deutsch halten? Wie sollen sie die Jugendlichen erreichen, wenn sie selber nicht wissen, wie die Jugendlichen hier aufgewachsen sind?“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Sichtbar werden auch die entwickelten Vereinsstrukturen (vgl. ebd.): „Es gibt da regelmäßig Sitzungen. Wir sind ein e.V. Das heißt, die Mitglieder, die da drinnen sind, treffen sich regelmäßig, sei es jetzt die Älteren, und es gibt noch mal die Jugendgruppe [...]. Und dann trifft man sich halt und bespricht die aktuelle Situation. Beispielsweise jetzt stehen wieder große Veranstaltungen an, darum haben wir uns letzte Woche mehrere Male getroffen, [...] und darüber gesprochen: was können wir machen, wie soll unser Programm aussehen, wie möchten wir die Jugendlichen erreichen.“ (Fall 3/Interviewtranskript). Darin werden auch Elemente von Programmplanungshandeln grob skizziert. Es gibt auch eine gewisse Aufgabenaufteilung, sodass nicht alle Aufgaben bei einer Person konzentriert sind (vgl. Fall 3/Interviewtranskript).

Gleichzeitig wird eine Diskrepanz zwischen den Bedürfnissen der Gemeindemitglieder und den Möglichkeiten von Gelehrten aus dem Ausland deutlich, auf diese Bedürfnisse eine adäquate Antwort anzubieten. Durch intensive Kommunikation wird dieser Diskrepanz entgegengewirkt: „die Gelehrten [...] kommen aus anderen Ländern, aus dem Libanon, oder aus dem Iran, die kennen die aktuellen Themen, die hier die Jugend bewegt, nicht. Meistens sind das Themen, die wir vorschlagen, weil wir halt mit den Leuten hier leben. Wir [...] wissen was die Leute hier brauchen, was sie bewegt, und dann schlagen wir die Themen vor, worüber [die Gelehrten] dann einen Vortrag halten.“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Über die Gebetsräume hinaus verfügt die Moschee auch über einen gesonderten Unterrichtsraum (vgl. F3/Veranstaltung 3). Die Lehrenden in den genannten Veranstaltungen engagieren sich ehrenamtlich und werden für ihren Einsatz nicht entlohnt. In der Regel haben sie Hochschulabschlüsse aus deutschen Universitäten. Ihr Wissen über die spezifischen Unterrichtsthemen haben sie durch ein ausländisches islamtheologisches Hochschulstudium oder durch autodidaktische Aneignung erworben.

Der Moscheeverein kooperiert für die Ausrichtung von gottesdienstlichen Veranstaltungen mit anderen schiitischen Gemeinden. Die Kommunikation über die angebotenen Veranstaltungen ist durch den Einsatz eines Emailverteilers, Mailinglisten, durch Nutzung von sozialen Medien sowie einem Newsletter und gedruckten Informationsflyer eher professionalisiert. Auskunft über die angebotenen Veranstaltungen wird auch per Telefon gegeben.

Erkennbar wird der Unterschied in den Bedürfnissen der älteren und der jüngeren Generation der Gemeindemitglieder sowie, dass darauf durch Angebotsentwicklung reagiert wird: „Der deutschsprachige Samstagsprogramm [...] wurde eingeführt, [...] [w]eil wir gesehen haben, dass es hier eine Notwendigkeit gibt. Früher waren die Veranstaltungen auf Arabisch. Die zweite Generation, die hier geboren ist, die spricht nicht so gut Arabisch, wie die ältere Generation. [...] Dann haben sich ein Paar Jugendliche getroffen und haben gesagt: wir brauchen hier auch deutschsprachige Veranstaltungen für die [...] Jugend. Und aus dieser Notwendigkeit ist dieses Programm entsprungen [...]. [E]s kam viel mehr Nachfrage nach diesem Programm.“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Die Gemeinde finanziert sich aus Spenden und den Beiträgen der Vereinsmitglieder: „Diese Gemeinde lebt größtenteils von Spenden von den Leuten und auch durch die Beiträge, die die Vereinsmitglieder zahlen. Wir haben keine anderen Sponsoren oder andere Einnahmen“ (Fall 3/Interviewtranskript). Für die Bildungsveranstaltungen gibt es keine gesonderten Budgetposten und die Moschee ist um Kosteneinsparung bemüht: „Natürlich versuchen wir die Kosten niedrig zu halten [...], aber man kommt eigentlich gut über die Runden“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Der Imam bekommt für seine Arbeit eine Entlohnung, die die Gemeindemitglieder für ihn bestimmen und auszahlen: „der damalige Imam [...] hat was bekommen. Aber das kam nicht als Lohn, das kam als Geschenk von der Gemeinde. Weil eigentlich [...], wenn man islamisch irgendwas macht, dann macht man das für Gott, und man sollte dafür nicht den Lohn verlangen. [...] [A]ls Gelehrter verlangt man nie einen Lohn, sondern die Gemeinde schenkt ihn für seinen Lohn etwas.“ (Fall 3/Interviewtranskript).

### **Artikulierte Bedarfe**

Die interviewten Gemeindemitglieder formulieren ihren Wunsch an die Zukunft sowie die Rolle, die sie für die Moschee sehen, wie folgt: „Konkret ist das, [was] wir [...] wollen, dass die Leute erstmal weg von der Straße kommen, [...] dass sie sich nicht in Spielotheken und Diskotheken aufhalten. Sondern dass sie wirklich sich hinsetzen und ihre Jugend nutzen, wo sie noch aufnahmefähiger sind, als Ältere – und lernen, lernen, lernen, lernen, und dieses Lernen auch in die Praxis umsetzen“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Artikulierte wird auch der Wunsch, dass mehr junge Muslim/-innen Abitur machen, eine Ausbildung abschließen, an deutschen Universitäten studieren, um in der Lage zu sein,

ein positives Islambild zu zeigen und in der Mehrheitsgesellschaft akzeptiert werden; sowie der Wunsch an die Mehrheitsgesellschaft und an die deutsche Politik, sich für Chancengleichheit in Bildung und auf dem Arbeitsmarkt einzusetzen (vgl. Fall 3/Interviewtranskript).

Formuliert wird auch das Bedürfnis nach Zugehörigkeit in der hiesigen Gesellschaft: „Dass wir ernst genommen werden. [...] Es werden immer die falschen Gruppen gezeigt. Die anderen werden nicht eingeladen. Und wenn sie dann eingeladen werden, dann werden sie nur aus einem Grund eingeladen – um die Fehler [der Muslim/-innen] herauszuzählen. Und wir wollen halt zeigen, dass wir ein Teil dieser Gesellschaft sein wollen“ (vgl. ebd.) Dieses Bedürfnis wird auch in der folgenden Aussage erkennbar: „[In] eine[r] Reportage [...] haben die Leute auf der Straße gefragt, was verbindet ihr mit dem Wort Islam. [...] [M]anche [...] haben gesagt: Kopftuch, machen haben Koran gesagt. Aber die meisten haben gesagt 11/09, Taliban, Töten, Ehrenmord [...]. Und das ist auch das Problem. Also [...] Politiker und Medien [...] zeigen [...] meistens nur ein Teil der Muslime, die wir eigentlich nicht als Muslime sehen. Also wir selber sagen, dass diese Gruppierung – das sind nicht Muslime. Sie gehören nicht zum Islam. Aber unter dem Namen des Islam, des Korans, arbeiten sie, und so wird das schlecht gezeigt. Und wir sind im Hinterhof. Uns sieht keiner.“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Thematisiert wird auch das mangelnde Zugehörigkeitsgefühl der jüngeren Generation als ein Ergebnis von Diskriminierungserfahrungen in Deutschland und von Ablehnung in den Herkunftsländern zugleich: „Und wenn man dann nach Libanon geht, [...] wird einem auch gesagt: Ihr seid doch Deutsche. Man sieht an unserer Sprache, an unserer Kleidung, dass wir nicht wirklich dort aufgewachsen sind. Das heißt, diese Generation ist nirgendwo wirklich zugehörig. Und das würden wir mehr vom Staat und von der Politik verlangen, dass wir auch sagen können, mit Stolz: Wir sind Deutsche.“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Ferner wird der Bedarf formuliert, dass Politik und Medien die „friedlichen, zusammenarbeitenden Moscheen“ wahrnehmen und zeigen, und „nicht immer Informationen über die falschen geliefert werden“ (Fall 3/Interviewtranskript).

#### Fall 4

Bei Fall 4 handelt es sich um eine türkisch-sunnitische Moschee, die einem Dachverband angehört (Dachverband B). Das Experteninterview wurde mit dem Imam der Moschee geführt. Durch das Interview konnten zwei verschiedene Veranstaltungen (bzw. Veranstaltungstypen) identifiziert werden, die durch die Moschee angeboten werden:

- **Koranunterricht:** eine für erwachsenen Muslim/-innen angebotene fünfundvierzigminütige deutsch-türkisch-sprachige Veranstaltung, in der die Koran-

rezitationsregeln erlernt werden und in der sich die Teilnehmenden mit Koraninterpretation und Erläuterungen der Bedeutung einzelner Koransuren auseinandersetzen; möglich als Einzel- sowie Tandemunterricht für alle und als Gruppenunterricht – nur für weibliche Teilnehmenden; der Gruppenunterricht findet zwei bis drei Mal wöchentlich statt, die Einzel- und Tandemunterrichtseinheiten – je nach Absprache;

- **Seelsorge:** diese Aktivität beinhaltet die Begleitung von Familienmitglieder in Todesfällen durch den Imam, Krankenhausbesuche sowie die telefonische Beratung in verschiedenen Situationen der Lebensgestaltung: „Der Imam gibt am Telefon hinweise, wie man etwas handhaben sollte, z.B. [die] Tochter kommt nicht nach Hause, obwohl es schon spät ist, man erreicht sie am Handy nicht“ (Fall 4/Interviewzusammenfassung).

Die Seelsorge wurde als Veranstaltung aufgenommen, da diese Aktivität im Verständnis des interviewten Imams durch beraterische Tätigkeit geprägt ist und als ein Angebot der Erwachsenenbildung bezeichnet wurde. Darüber hinaus wurden folgende Veranstaltungen für Erwachsene erwähnt, über die keine gesonderten Veranstaltungskarten ausgefüllt werden konnten:

- **Gestaltung von besonderen Tagen und Nächten (religiöse Feier)**
- **Freitagspredigt**
- **Eltern-Café**
- **Deutschkurse:** staatlich geförderte Sprachkurse
- **Exkursionen** (Fall 4/Interviewzusammenfassung).

### ***Bildungsverständnis und Angebot***

Der interviewte Imam äußert die Meinung, dass man ein Leben lang lernen sollte: „Der Prophet hat gesagt, der Mensch soll lernen, von der Wiege bis zum Grab“ (Fall 4/Interviewzusammenfassung). Diese Vorstellung wird auch auf das religiöse Lernen bezogen: „In dem Glauben hat man nie alles zu Ende gelernt“ (ebd.).

Der Imam ist der Meinung, dass die Imamausbildung, die durch den dazugehörigen Dachverband ausgerichtet wird, ausreichend ist und dass die Geistlichen keine zusätzlichen (erwachsenen)pädagogischen Qualifikationen brauchen: „Man sollte nicht getrennt noch eine pädagogische Ausbildung als Imam bekommen müssen; Pädagogik und Islam gehören zusammen“ (Fall 4/Interviewzusammenfassung).

Das Koranunterrichtangebot erfolgt informell, hat keine feste Struktur und keine vorgegebene Häufigkeit.

Die Moschee verfügt über einen Unterrichtsraum.

Folgende Bildungsziele für das religiöse Lernen werden für das Erwachsenenalter durch den interviewten Imam genannt:

- Fragen wie „Wie kann man das Gebet ausführen“ werden wichtig, da man mit dem Fortschreiten des Alters körperlich eingeschränkt wird;
- Umgang mit den religiösen Pflichten im Erwachsenenalter;
- Wegen dem gestiegenen Interesse für die islamische Welt und die Muslim/-innen wächst auch der Bedarf, dass sich diese „richtig verhalten“: die Lernziele hierzu beinhalten einen konstruktiven Umgang in Konfliktsituationen; demokratisches Handeln; Kommunikation; „die Regeln und Normen dieser Gesellschaft werden unterstrichen“;
- Die Fähigkeit, Irrlehren zu erkennen und abzulehnen: „dass man nichts Falsches lernt; wandernden Predigern aus Pakistan wird kein Platz in der Moschee geboten, damit sie keine Irrlehren verbreiten.“ (Fall 4/Interviewzusammenfassung).

Die methodische Gestaltung der Angebote wird nicht reflektiert. Der interviewte Imam berichtet von einer „informelle[n] Gestaltung“ des Koranunterrichts (ebd.).

### ***Zielgruppen***

Die deutsch-türkisch-sprachigen Veranstaltungen richten sich an die Gemeindemitglieder der Moschee und finden für Frauen und Männer separat bzw. in getrennten Räumen statt.

### ***Akteure und Finanzierung***

Die Moschee ist, wie die anderen auch, rechtlich ein eingetragener Verein. Das Programm wird mit dem entsprechenden Dachverband abgesprochen bzw. der Verband gibt Inhalte vor (Fall 4/Interviewzusammenfassung). Für die interne Steuerung der Moschee greift die Vereinsstruktur: „Der Vorstand der Gemeinde äußert sich; es wird abgestimmt; darauf folgen Vorschläge, wer was macht, wann und wo“ (ebd.). Die Verantwortung für die Veranstaltungen wird je nach Fähigkeiten vergeben: „wer etwas gut kann, darf es machen“; „davor erfolgt eine Unterweisung durch den Imam“ (ebd.).

Die Leitenden der Veranstaltung „Koranunterricht“ gestalten den Unterricht freiwillig und unentgeltlich und haben selbst autodidaktisch angeeignetes thematisches Wissen, was es ihnen erlaubt, die Veranstaltung zu leiten.

Die interne Kommunikation der Moschee ist eher nicht professionalisiert – die Gemeinde informiert über den Korankurs telefonisch bei Nachfragen und es wird sonst in keiner anderen Weise darum geworben. Nach außen wird nicht kommuniziert.

Der hauptamtlich beschäftigte Imam wurde durch den entsprechenden Dachverband ausgebildet und bekommt für seine Arbeit monatlich ein Gehalt von dem Verband. Die weiteren Engagierten in der Moschee arbeiten ehrenamtlich.

Die Moschee erhält Spenden und hat Sponsoren; es gibt keinen gesonderten Budgetposten für Bildungsarbeit: „Ob die Veranstaltung günstig ist entscheidet darüber, ob sie stattfindet (ebd.).“

### **Artikulierte Bedarfe**

Der interviewte Imam wünscht sich eine bessere Integration und Sichtbarkeit der Aktivitäten der Moscheen: „Dass unsere Arbeit von Behörden wahrgenommen wird“; „unnötige Kurse werden bezuschusst, finanziert vom Staat, aber unsere Veranstaltungen nicht“; „wir integrieren“ [aber] „unsere Arbeit wird nicht gesehen“ (Fall 4/Interviewzusammenfassung).

Vom Staat und von der Politik wird mehr Anerkennung erwartet: „Zum Beispiel die Imam-Ausbildung wird vom Jobcenter nicht anerkannt; das bringt die Botschaft: Ihr braucht keine Imame“ (ebd.).

An die Erwachsenenbildung als Forschungsfeld und Praxis wird die folgende Forderung gerichtet: „sie muss mehr über den Islam aufklären, damit weniger Vorurteile in der Mehrheitsgesellschaft [Muslim/-innen gegenüber] da sind“ (Fall 4/Interviewzusammenfassung).

### Fall 5

Bei Fall 5 handelt es sich um eine unabhängige türkisch-hanafitische Sufi-Moscheegemeinde, die keinem Dachverband angehört. Das Experteninterview wurde mit zwei Gemeindemitgliedern geführt. Durch das Interview konnten zwei verschiedene Veranstaltungen (bzw. Veranstaltungstypen) identifiziert werden, die durch die Moschee angeboten werden:

- **Freitagspredigt (Hutba):** eine türkisch-sprachige, an erwachsene muslimische Männer gerichtete religiöse Ansprache, auf das das gemeinsame Verrichten des Mittagsgebets folgt; die Freitagspredigt hat zum Ziel, dass die Teilnehmenden die Grundlagen der Religion Islam sowie Inhalte der islamischen Ethik lernen; darüber hinaus hat die Veranstaltung auch soziale Funktionen: „[die Menschen] ziehen sich schön, festlich an und man trifft einander“, wodurch bei den Teilnehmenden eine „soziale Bindung“ gefördert werden soll; Jugendliche und Kinder sind manchmal auch dabei (Fall 5/Veranstaltung 1).

- **Sohbet:** eine einstündige fünf-mal-wöchentlich stattfindende türkischsprachige Unterweisung in islamischer religiöser Ethik und Islamkunde für (junge) Erwachsenen zu Fragen des praktischen Glaubensvollzugs sowie der hanafitischen<sup>7</sup> Rechtsschule; Ziel ist es, dass die Teilnehmenden „das eigene Verhalten überdenken“; „das Ego unter Kontrolle haben“ sowie Identitätslernen; der Unterricht findet für Frauen und Männer in getrennten Räumen statt und Kinder sowie Jugendliche können dabei sein; gerichtet an Muslim/-innen, aber prinzipiell auch offen für Nichtmuslim/-innen (Fall 5/Veranstaltung 2).

Darüber hinaus wurden folgende Veranstaltungen für Erwachsene erwähnt, über die aus zeitlichen Gründen keine Veranstaltungskarten ausgefüllt werden konnten:

- **Koranunterricht:** Diese Veranstaltung wird bei Anfragen organisiert und angeboten; das Ziel ist das Erlernen der Koranrezitationsregeln sowie Koraninterpretation und wird als Einzelunterricht sowie als Lerngruppe angeboten
- **Islamunterricht** (wurde nicht näher beleuchtet) (Fall 5/Interviewzusammenfassung).

### **Bildungsverständnis und Angebot**

Aus Sicht der interviewten Gemeindemitglieder ist Lernen im Erwachsenenalter vor allem eine Frage der Motivation: „wer will, der lernt“ und was die Menschen vom Lernen abhält, sind ihre finanziellen Sorgen sowie Zeit, die sie mit Arbeit und Familie verbringen (Fall 5/Interviewzusammenfassung). Klar aber wird die Überzeugung ausgedrückt, dass man bis ins hohe Alter in der Lage ist zu lernen und sich zu bilden: „Ein Mann hat das Theologiestudium mit 80 an der Al-Azar-Universität<sup>8</sup> aufgenommen und ist mit 115 Jahren Rektor der Universität geworden“ (ebd.). Auch wird an das Lernen im Erwachsenenalter wie an Gottesdienst gedacht – Lernen als Pflicht der gläubigen Muslim/-innen, was Teil der islamischen Tradition ist (vgl. Kapitel 3): „Die Mühe ist wichtig“; „die erste offenbarte Sure, die mit der Aufforderung an den Propheten Mohammed beginnt: Lies!“ – also bilde dich (Fall 5/Interviewzusammenfassung).

In der Auffassung der interviewten Gemeindemitglieder geht mit Wissen auch Verantwortung einher: „je mehr man weiß, desto stärker wird die Pflicht“ weiter zu lernen (ebd.). Ersichtlich wird auch die kritische Meinung Erwachsenen gegenüber, die für Lernen und Selbstreflexion nicht offen sind: „Die meisten Erwachsenen denken, die wissen alles“ (ebd.). In der religiösen Bildung und im Lernen für die eigene Religiosität wird der Weg

<sup>7</sup> Der Sunnitentum unterteilt sich in vier verschiedenen Rechtsschulen: schafiitische Schule, hanefitische (auch hanafitisch genannt) Schule, malikitische Schule und hanbalitische Schule (vgl. Meißner/Affolderbach/Mohagheghi/Renz 2014).

<sup>8</sup> In Kairo, Ägypten



zur Herausbildung von förderlichen Charaktereigenschaften gesehen: „Erst durch die Religion wird der Mensch zum Menschen, erlangt die Eigenschaften der Menschlichkeit“ (Fall 5/Interviewzusammenfassung).

Die Interviewten nehmen die Deutungsschemata bei Erwachsenen wahr und geben dieser Wahrnehmung wie folgt Ausdruck: „Ältere haben [ihre eigene] Lebensweise, die schwer ist zu ändern“ (Fall 5/Interviewzusammenfassung).

Die Haltung der beiden interviewten Gemeindemitglieder zur Erwachsenenbildungskompetenz lässt sich wie folgt veranschaulichen: „Erwachsenenpädagogik, dazu gehört vor allem Talent, Rhetorikfähigkeiten, geeignete Umgangsweise mit den Erwachsenen“ (Fall 5/Protokoll).

Als besondere Lernziele, die mit dem Erwachsenenalter einhergehen, werden folgende zwei genannt: Erweiterung des vorhandenen Basiswissens um tiefere Kenntnisse über die Grundzüge der Religion und die religiösen Pflichten; und die reflexive Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist es, ein Mensch zu sein?“ (Fall 5/Interviewtranskript).

Beide genannten Angebote für Erwachsene haben eher den Charakter eines Gottesdienstes und die Moschee hat keine Angebote in deutscher Sprache. Ein bemerkenswertes Lernelement der Veranstaltungen betrifft das Identitätslernen – als Erlangen von Kenntnis über die hanefitische Rechtsschule, zu der die Sufi-Gemeinde<sup>9</sup> gehört – eine sunnitische Schule, zu der nur eine Minderheit der aus der Türkei stammenden gläubigen Bevölkerung zählt.

### ***Zielgruppen***

Das Angebot der Moschee richtet sich vor allem an die eigenen Gemeindemitglieder, wobei die Veranstaltung „Sohbet“ auch für Nicht-Muslime offen ist. Die Veranstaltung wird nur für Männer und für Frauen in separaten Räumlichkeiten angeboten und findet in türkischer Sprache statt.

### ***Akteure und Finanzierung***

Die Freitagspredigt sowie die „Sohbet“-Veranstaltung werden durch den Imam durchgeführt, der eine universitäre islamtheologische sowie eine Imam-Ausbildung abgeschlossen hat – bei den Frauen wird der „Sohbet“ durch eine Frau geleitet, „die sich auskennt“ (Fall 5/Interviewzusammenfassung). Für andere Lernformate (z.B. Koranunterricht) wird die Leitungsrolle von Menschen übernommen, die über entsprechende Erfahrung und

---

<sup>9</sup> Sufische Gemeinden sind Anhänger des Sufismus – eine spirituell ausgerichtete Strömung des heterodoxen Islams, gekennzeichnet durch eine enorme Vielfalt an Orden und Orientierungen, die sowohl in dem sunnitischen, als auch im schiitischen Islam vorzufinden sind (vgl. Meißner/Affolderbach/Mohagheghi/Renz 2014).

selbst angeeignetes Wissen verfügen (Fall 5/Interviewzusammenfassung). Der Imam verfügt nicht über Kenntnisse der deutschen Sprache und predigt/lehrt auf Türkisch.

Die interne Kommunikation der Gemeinde ist eher nicht professionalisiert – diese erfolgt vor allem durch Aushang in der Moschee und mündliche Ankündigungen. Nach außen wird nicht kommuniziert.

Das Angebot der Moschee wird an die ausgelegte islamische Tradition angelehnt: es entsteht „Aus der Tradition; aus der im Osmanischen Reich klassischen Lernweise: Inhalte sind immer die fünf Säulen des Islam, das Gebet, Hadis, Koranrezitation“; und bei konkreten weiteren Anfragen werden weitere Themen im Programm mitaufgenommen, was jedoch durch keine Beispiele aus den genannten Veranstaltungen für Erwachsene veranschaulicht werden kann (Fall 5/Interviewzusammenfassung).

Die Leitung der spontan entstehenden Koranunterrichtsveranstaltungen erfolgt ehrenamtlich bzw. auf Spendenbasis: „Es ist falsch, Geld für Koranunterricht anzunehmen. Nur Spenden sind akzeptiert.“ (Fall 5/Interviewzusammenfassung). Der Imam der Gemeinde, der die Freitagspredigt und die „Sohbet“-Veranstaltung durchführt, kommt seinen Pflichten ehrenamtlich nach und bekommt „Vergütung durch Spenden bzw. vom Arbeitsamt“ (Fall 5/Interviewzusammenfassung).

Für das Lernen im erwähnten Islamunterricht wurde ein Reader mit gedruckten Inhalten zusammengestellt, der den Teilnehmenden gegen eine Gebühr von zehn Euro ausgeteilt wird, aber „[w]enn man sie nicht aufbringen kann, bekommt man den Reader kostenlos“ (Fall 5/Interviewzusammenfassung). Diese Lernmaterialzusammenstellung ist als Praxis einmalig unter den untersuchten Moscheen.

### **Artikulierte Bedarfe**

Als Bedarf wird die Notwendigkeit der Gemeinde der finanziellen Unterstützung für die Deckung der monatlichen Fixkosten sowie für Unterfangen der Moschee genannt: „Wenn der Staat Strom, Wasser, Miete bezuschussen würde. Oder Reisen, Exkursionen für die Jugendlichen fördern würde.“ (Fall 5/Interviewzusammenfassung).

### **5.2.2 Fallkontrastierung**

Im Folgenden werden die untersuchten Fälle miteinander verglichen und kontrastiert, so dass Ähnlichkeiten und Unterschiede benannt und zusammengefasst werden. Auf dieser Basis werden die Charakteristika der Bildungsarbeit im Kapitel 5.2.3. ausgearbeitet.

Allen Moscheen ist die Auffassung gemeinsam, dass Bildung lebenslang und über die gesamte Lebensspanne möglich und zu fördern ist und in allen Fällen wird diese Haltung durch Beispiele aus der islamischen Tradition, aus dem Leben des Propheten oder durch Koranverse begründet bzw. veranschaulicht.

In Bezug auf die Einstellung, ob die Moschee nur ein Ort des Gottesdienstes ist oder (auch) ein Ort der Bildung, lassen sich folgende unterschiedliche Positionen ausmachen: Bei Fall 2 wird die Moschee primär als ein Raum nur für Religion verstanden: „Es geht nur um die Religion. Man ist in einer Moschee. Und in einer Moschee geht es nur um Religion“ (F2/Transkript/#50:23). Im Gegensatz dazu wird bei Fall 1 das Verständnis vertreten, dass eine Moschee ein Aufklärungsraum sein sollte (vgl. Fall 1/Interviewtranskription). Ähnlich wird bei Fall 3 in diesem Zusammenhang auch von der Moschee als einem Lernraum gesprochen (vgl. Fall 3/Interviewtranskript). Bei den Fällen 4 und 5 lässt sich keine ausdifferenzierte Position zu dieser Frage erkennen.

In Bezug auf gottesdienstliche und sonstige Bildungselemente im Gesamtangebot der Moscheen lassen sich folgende Unterschiede ausmachen: während bei Fall 1 einige Veranstaltungen aus dem Programm komplett nicht-gottesdienstlichen Charakter aufweisen und einige eher eine Mischform darstellen, und das interviewte Gemeindemitglied bewusst die Freitagspredigt als gottesdienstlich bezeichnet und deswegen nicht als Angebot der Erwachsenenbildung einstuft, kann bei Fall 2 eher eine Verschmelzung zwischen den Verständnissen von Bildung und Gottesdienst ausgemacht werden. Ähnlich ist die Orientierung auch bei den Fällen 4 und 5. Das wird auch daran sichtbar, dass bei Fall 2 Themen, die bei Fall 1 in einzelnen thematischen nicht-gottesdienstlichen Veranstaltungen behandelt werden (z.B. Umgang mit Arbeitslosigkeit), als Teil der Freitagspredigt behandelt werden – also in einer gottesdienstlichen Art und Weise und eher instruktiv, als informativ. Fall 3 hingegen kann in dieser Hinsicht eher als eine Mischform betrachtet werden, dessen Angebote zwar gottesdienstlichen Charakter aufweisen, zugleich aber reflexive Elemente sowie Diskussionen beinhalten, lebensweltliche Themen fokussieren und aus Sicht der Interviewten Gemeindemitglieder in einer Bildungsprozesse förderlichen Lernkultur stattfinden (vgl. Fall 3/Veranstaltung 1-3).

Diese Einstellungen der Moscheen werden auch daran sichtbar, in welchem Zusammenhang sonstige Aktivitäten der Moscheen genannt werden. Im Fall 2, z.B. werden Aktivitäten wie die Regelung von Heiratsverträgen und Scheidungsangelegenheiten, Eheberatung, Schlichtung bei Streitigkeiten, islamische Rechtsprechung sowie die „Belesung“ – Dschinn-Vertreibung durch Koranrezitation - im Kontext von Bildungsaktivitäten für Erwachsene genannt (vgl. Fall 2/Interviewtranskript). Dies ist bei den Fällen 3 und 4 ähnlich. Bei Fall 1 hingegen wird die Meinung vertreten, dass solche Angebote dem Gottesdienst bzw. Seelsorge zuzuordnen sind. Bei Fall 5 werden solche zusätzlichen Aktivitäten der Moschee nicht explizit benannt, so dass keine Zuordnung des Falls hinsichtlich dieser Unterscheidung möglich ist (vgl. Fall 5/Interviewzusammenfassung).

Darüber hinaus wird in manchen Fällen auch das Identitätslernen gefördert – Lernen über Themen, die für den Erhalt der eigenen ethnisch-religiösen Identität relevant sind – z.B. bei Fall 1 die Totenwaschung als ein Angebot des Erwachsenenlernens (vgl. Fall 1/Interviewtranskript) und bei Fall 5 der Fokus auf die Spezifika der hanefitischen Rechtsschule, zu der die Sufi-Gemeinde gehört (vgl. Fall 5/Interviewzusammenfassung). Erkennbar

wird dies auch bei Fall 3, wo ein Fokus auf für das Schiitentum der Zwölferschia relevante Fragestellungen gelegt wird – bis in die emotionale Konditionierung auf Trauer und Mitgefühl für die gewaltsam umgebrachten Kämpfer aus der schiitischen Frühgeschichte (vgl. Fall 3/Veranstaltung 2). Identitätslernen kann hingegen bei den Fällen 2 und 4 in einer vergleichbaren Form kaum ausgemacht werden.

Bis auf Fall 5 bieten alle Moscheen Angebote sowohl in der jeweiligen Herkunftssprache (Türkisch oder Arabisch), als auch in deutscher Sprache, in manchen Fällen sind das sogar zweisprachige Veranstaltungen. Lediglich bei Fall 1 werden Veranstaltungen in weiteren Sprachen angeboten: auf Englisch (Fall 1/Veranstaltung 4; 5) und auch in weiteren europäischen und nicht-europäischen Sprachen (Fall 1/Veranstaltung 5).

Auch wenn die Mehrheit der angebotenen Veranstaltungen der untersuchten Moscheen für Muslim/-innen gedacht und zugleich auch für nicht-Muslim/-innen offen sind, wird nur bei Fall 1 eine bewusste Ansprache von nicht-muslimischen religiösen und nicht-religiösen Zielgruppen erkennbar. Zwei der untersuchten Moscheen setzen sich das Ziel, unabhängig davon, ob sich das in ihrem Angebot widerspiegelt, Nicht-Muslim/-innen über den Islam aufzuklären. Der Unterschied besteht darin, mit welchem Ziel die Aufklärung als erstrebenswert angesehen wird. Bei Fall 2 soll der Außenwelt die Angst vor dem Islam genommen werden, um dadurch mehr Menschen „zurechtzuleiten“, was eher eine missionarische Motivation beinhaltet (vgl. Fall 2/Interviewtranskript): „Deswegen, wenn die Medien Gutes reden würden, es würde den Moscheen [...] helfen, die Menschen zum richtigen Weg zu lenken und das ist der Punkt, den viele nicht wollen“ (ebd.). Bei Fall 1 hingegen besteht das Ziel der Aufklärung zum Islam in der Dialogförderung zwischen Muslim/-innen und Nichtmuslim/-innen. Bei den anderen untersuchten Fällen lässt sich keine Zuordnung zu dieser Fragestellung vornehmen, vermutlich deswegen, weil die Moscheen in den Fällen 3, 4 und 5 deutlich mehr auf die eigenen Gemeindemitglieder fokussiert sind und kaum Öffentlichkeitsarbeit nach außen betreiben.

Zwei der berücksichtigten Moscheen setzen sich das Ziel, die eigenen Gemeindemitglieder vor radikalen Islamauslegungen zu schützen – explizit wird diese Bestrebung von den Moscheen in den Fällen 1 und 4 genannt, und implizit auch von der Moschee im Fall 3.

Die untersuchten Moscheen unterscheiden sich auch in ihrer Haltung zur Orientierung an bestehenden Traditionen und/oder nach aktuellen Anforderungen der heutigen Zeit. Während bei Fall 1 der Versuch sichtbar wird, die Koranverse für die heutige Zeit in den entsprechenden Veranstaltungen neu auszulegen (vgl. Fall 1/Interviewtranskript), lässt sich bei Fall 2 eine Orientierung an der Vergangenheit sowie frühislamischen Zeiten ausmachen: „Die alten Bücher sind anders. Auch die neuen Bücher sind sehr wichtig [...]. Aber vor allen Dingen alte Bücher, weil die alten Bücher, die reden über die Gesellschaften, wie sie früher waren, und das ist ein Vergleich mit den Gesellschaften, in der du jetzt lebst. Und meistens ist es sehr identisch. Das Spiegelbild – es wiederholt sich. Oder das Leben – das wiederholt sich. Es ist wirklich identisch“ (Fall 2/Interviewtranskript). Ähnlich wie bei Fall 2 orientiert sich auch Fall 5 eher an der existierenden islamischen Tradition,

was bei der Beantwortung der Frage danach, wie die Angebote der Moschee entstehen, sichtbar wird (vgl. Fall 5/Interviewzusammenfassung). Bei Fall 3 lässt sich, ähnlich wie bei Fall 1, eine Befürwortung der Orientierung an aktuellen Anforderungen ausmachen, was etwa in diesen Aussagen erkennbar wird: „[D]ie Zeiten ändern sich. Die Zeiten unserer Eltern sind nicht mehr unsere Zeiten“; „man muss mit der Zeit schweben“ (Fall 3/Interviewtranskript). Ähnlich wird bei Fall 4 auch eine Veränderung der Zeit wahrgenommen und darauf reagiert: Wegen dem gestiegenen Interesse für die islamische Welt und die Muslim/-innen werden neue Lernziele für das Lernen in der Moschee definiert, darunter konstruktiver Umgang in Konfliktsituationen; demokratisches Handeln; Kommunikation (Fall 4/Interviewzusammenfassung).

Die untersuchten Fälle lassen sich auch anhand des vorhandenen Altersverständnisses bzw. anhand der Differenzierung zwischen Jugendlichen- und Erwachsenenalter unterscheiden. Bei Fall 2 werden die beiden Altersgruppen eher zusammen gedacht und zusammen angesprochen, was an der Konzeption der Veranstaltungen erkennbar wird: drei der vier Veranstaltungen, über die der interviewte Imam berichtet hat, wenden sich an Jugendliche und Erwachsene im Alter von ca. 12 bis über 70 Jahren. Bei Fall 1 hingegen wird zwischen beiden Altersgruppen strikter differenziert. Auch bei Fall 3 werden separate Veranstaltungen für Jugendliche und Erwachsene angeboten, auch wenn in allen Moscheen die meisten Veranstaltungen für Jugendliche offen sind. Bei den Fällen 4 und 5 wird eher die Altersgruppe der Erwachsenen fokussiert, was auch auf spezifische demografische Entwicklungen in den Gemeinden hindeuten könnte.

Die Moscheen und deren Angebote unterscheiden sich auch in Bezug auf die räumliche Trennung der Veranstaltungen für weibliche und männliche Teilnehmende. Bei den Fällen 2, 4 und 5 finden alle Veranstaltungen für Frauen und Männer räumlich separiert statt. Die Moscheen aus den Fällen 1 und 3 hingegen bieten mitunter auch Veranstaltungen, bei denen weibliche und männliche Teilnehmende an Angeboten im gleichen Raum teilnehmen.

Ein anderes wesentliches Unterscheidungsmerkmal für die untersuchten Moscheen stellt die Vergütungssituation dar. Bei Fall 2 erhalten die Lehrenden keine Honorare: „Es ist ehrenamtlich. Alles, was an Kosten anfällt, sind z.B. Tickets für die Reise der Lehrer und Verpflegung hier. Aber mehr nicht. Also die Lehrer werden nicht entlohnt, und auch die Anwesenden nicht. Es ist alles ehrenamtlich.“ (Fall 2/Interviewtranskript). Vergleichbar ist die Situation auch in den Fällen 3, 4 und 5. Bei Fall 1 hingegen existiert eine Praxis von Aufwandsentschädigungszahlung bei umfassenderem Engagement im Bereich der Bildungsarbeit. Die Imame in den Fällen 1 und 4 arbeiten in einem Angestelltenverhältnis und bekommen für ihre Arbeit einen geregelten Lohn, wohingegen bei den Fällen 2, 3 und 5 die Imame auf Spendenbasis arbeiten und auch anderweitig beschäftigt sind (Fall 3) oder Sozialleistungen beziehen.

Die Moscheen weisen auch unterschiedliche Merkmale einer Vereinsstruktur sowie unterschiedliche Arbeitskulturen auf. Bei Fall 2 sind die meisten Aufgaben in einer Person

fokussiert und werden somit eher zentralisiert bearbeitet: „Die meiste Arbeit ist auf den Imam. Weil der Imam ist täglich hier, von Mittags bis Abends, und wenn er nach Hause geht, klingelt auch das Telefon – er ist dann auch noch für die Menschen da. Es ist, wie gesagt, eine Arbeit von 24 Stunden. Man hat kaum Freizeit. Deswegen lastet den ganzen Druck auf eine Person – auf den Imam.“ (Fall 2/Interviewtranskript). Bei Fall 1 hingegen teilt sich ein größeres Kollektiv die Aufgaben auf – ein Zeichen für Professionalisierung und Spezialisierung in der Entwicklung der Organisation. Auch bei Fall 3 wird die Praxis der Aufgabenaufteilung in einem Team sichtbar: „Manche haben die Aufgabe hier nur aufzuräumen. Zu dekorieren [...]. Andere schneiden Videos zusammen. [...] Andere sind für die Medien zuständig. [...] Wir haben manche, die sind für Treffen mit den anderen Gemeinden zuständig“ (Fall 3/Interviewtranskript). Bei Fall 4 wird eine ausgeprägte Vereinsstruktur auch sichtbar, wobei der Eindruck entsteht, dass die Vereinskultur im Vergleich zum Fall 1 und 3 weniger partizipativ ist, da vor allem Abstimmung über Vorschläge, die von Vorstandsmitgliedern kommen, als Praxis der Zusammenarbeit genannt wird. Bei diesem Fall wird auch der Einfluss des Dachverbands auf die Entscheidungsfindung thematisiert. Bei Fall 5 finden sich keine Angaben, die zur Beurteilung dieses Aspekts dienen können.

Die untersuchten Moscheen haben auch ein unterschiedliches mediales/öffentliches Bild in der Wahrnehmung der interviewten Experten. Während die Moschee vom Fall 1 ein eher positives mediales Image hat und diesbezüglich der interviewte Experte von Vertrauen berichtet, ist das öffentliche Bild beim Fall 2 eher negativ. Bei den Fällen 3, 4 und 5 lassen sich dazu keine Spezifika ausmachen, was damit zusammenhängen könnte, dass sich ihre Kommunikation vor allem nach innen, also zu den eigenen Gemeindemitgliedern richtet, wodurch die Moscheen nach außen weniger sichtbar sind. Allerdings wird auch im Fall 3 das Thema des negativen Islambilds in Deutschland generell problematisiert: „[W]ir wünschen uns auf jeden Fall, dass mehr von uns, von diesen friedlichen zusammenarbeitenden Moscheen gezeigt wird und nicht immer Informationen über die falschen geliefert werden“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Durch die Untersuchung wird sichtbar, dass das Angebot der Moscheen sowie die Gemeinden selbst so divers sind, dass verallgemeinerte Äußerungen darüber kaum möglich sind. Was dabei auffällt, ist dass die deutsche Sprache als Sprache des Islams gelebt und gesprochen wird, da Deutsch über nationale, ethnische und sprachliche Grenzen hinweg die Brücke zum Erlernen und zum Verständnis des eigenen Glaubens für Muslim/-innen in Deutschland geworden ist. Dies zeigen die Angebote der vier von den fünf im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Moscheen. Insgesamt 13 von 16 untersuchten Veranstaltungen können auf Deutsch rezipiert werden: „Früher waren die Veranstaltungen auf Arabisch. Die zweite Generation, die hier geboren ist, die spricht nicht so gut Arabisch“ (Fall 3/Interviewtranskript).

Bei der Frage nach Bedarfen der Gemeinden wurde das Thema Integration in Deutschland – ihre politischen und sozialen Dimensionen – von fünf der sieben Interviewten Gemeindemitglieder angesprochen, auch wenn das kein Fokus der Untersuchung darstellte. Die dominante Wahrnehmung, in der Gesellschaft nicht akzeptiert zu sein, kann dabei in verschiedenen Facetten ausgemacht werden. Bei Fall 2, z.B., wird das negative mediale Bild problematisiert: „Das Problem ist, dass wir gegen die Medien nicht ankommen können [...]. Und ob jemand zu Unrecht so negativ dargestellt wird oder nicht – das ist nicht so wichtig [...]. Und je schlimmer sie schreiben, desto mehr verkaufen sie ihre Zeitungen. Das ist ein Geschäft. Auf Kosten der Mitmenschen. Und diese negativen Berichte [...] das verursacht eine Spaltung in der Gesellschaft. Irgendwann, wenn Du ständig schreibst, die Muslime sind schlecht, die Muslime sind radikalisiert, [...] spaltet sich die Gesellschaft, in der wir leben, und dann entstehen zwei Gesellschaften in einer Gesellschaft. Und da entsteht Hass und Wut gegenüber einander [...] und das führt zu Katastrophen“ (Fall 2/Interviewtranskript). Bei Fall 3 stehen Aspekte der Chancengleichheit eher im Vordergrund, indem der Wunsch danach formuliert wird: „Dass mehr Jugendliche hier Abitur machen. Dass mehr Jugendliche ihre Ausbildung abschließen. In die Universitäten gehen. Und auf hohem Niveau mit Leuten reden können. Und ein offenes Bild des Islam zeigen [...]. Damit [...] nicht immer gesagt wird, die Moscheen sind Hinterhofmoscheen. Dass man sich öffnet [...]. Dass man sagt: kommt, wir sind Teil von Euch, wir sprechen Deutsch besser als Arabisch wahrscheinlich. Wir gehören zu euch. Lasst uns reden, lasst uns ein Dialog führen“ (Fall 3/Interviewtranskript). Im Folgenden werden auch Diskriminierungserfahrungen thematisiert: „Wir wollen uns einbringen [...]. Wir wollen keine Nebengesellschaft sein [...]. Aber dafür muss man auch die Chance bekommen, um sich einbringen zu dürfen. Und das sehen halt viele Jugendliche. [...] Sie spüren, dass eine gewisse Diskriminierung stattfindet. Ich persönlich habe es auch erlebt. [...] [M]ein Chef hat mir [...] gesagt: wäre ein anderer gekommen mit deinen Noten, dann hätten wir ihn genommen“ (Fall 3/Interviewtranskript). Bei Fall 4 wird die Vorstellung formuliert, dass Erwachsenenbildung generell zum Abbau von Vorurteilen beitragen sollte.

Auch eine Sehnsucht nach Zugehörigkeit zu der hiesigen Gesellschaft, vor allem bei der jüngeren Generation, kann ausgemacht werden: „[M]an [...] fühlt sich dann nicht richtig zugehörig, obwohl man gern zugehörig sein möchte. Und wenn man dann nach Libanon geht, [...] wird einem auch gesagt: ihr seid doch Deutsche. [...] Das heißt, diese Generation ist nirgendwo wirklich zugehörig. Und das würden wir mehr vom Staat und von der Politik verlangen, dass wir auch sagen können, mit Stolz: wir sind Deutsche“ (Fall 3/Interviewtranskript).

### **5.2.3 Charakteristika der Erwachsenenbildungsarbeit**

An dieser Stelle seien die Analyseergebnisse der vorgefundenen, durch die empirische Untersuchung berücksichtigten und ausgewerteten Bildungsaktivitäten der Moscheen zu-

sammengefasst. Die Ergebnisse fokussieren exemplarisch Charakteristika der Erwachsenenbildungsarbeit der Moscheen hinsichtlich des Bildungsverständnisses, des Angebotes, der Zielgruppe, der Akteure und der Finanzierung.

### ***Bildungsverständnis, Altersbilder und Bildungsziele***

Die durch die Programmanalyse berücksichtigten Moscheen gestalten ihre Bildungsarbeit für Erwachsene aus dem Verständnis heraus, dass, wie in der Prophetentradition verankert, der Mensch lebenslang lernen sollte. Diese Meinung vertreten, ohne Ausnahmen, alle interviewten Personen in den Moscheen. Dies macht die weitreichende Wirkung der islamischen Bildungstradition sichtbar (vgl. Kapitel 3): „[Ein] Zitat vom Propheten fordert [...] die Menschen auf, [...] bis zum Tod, das Leben als eine Schule zu sehen, und zu lernen“ (Fall 1/Interviewtranskript).

Die besondere Stellung des Lernens im Erwachsenenalter wird sichtbar: „[A]ls Erwachsener kann man sehr viel lernen. Mehr als man denkt. Je älter man ist und je mehr man gelesen hat, desto mehr sieht man die Sachen mit anderen Augen.“ (Fall 2/Interviewtranskript). Altersbilder wie dieses veranschaulichen die Haltung zur Lernfähigkeit im hohen Alter: „bei uns sind die Gelehrten so [...] 80, 90 Jahre alt, und sie lernen immer noch weiter und arbeiten weiter. [...] Rente ist, wenn die Leute sterben“ (Fall 3/Transkript). Ersichtlich wird auch die kritische Meinung Erwachsenen gegenüber, die für Lernen und Selbstreflexion nicht offen sind: „Die meisten Erwachsenen denken, die wissen alles“ (Fall 5/Interviewzusammenfassung); „Ältere haben [ihre eigene] Lebensweise, die schwer ist zu ändern“ (ebd.). Manche Moscheen differenzieren zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen als separate Teilnehmendengruppen, wohingegen andere Gemeinden Kinder und Jugendliche oder Jugendliche und Erwachsene zusammendenken. Es wird sichtbar, dass zwischen dem Lernen im Kindesalter und dem Lernen im Erwachsenenalter differenziert wird: „Als Kind lernt man [...], der Prophet hat dieses Schöne gemacht, [...] [jenes] Schöne gemacht. [...] [B]ei den Erwachsenen ist es eher so: wenn der Prophet etwas gesagt hat, gilt das für uns heute immer noch, was er vor 1500 Jahren gesagt hat? [...] Ist das absolut, für jede Zeit?“ (Fall 1/Interviewtranskript). Die Bildungsarbeit mit Erwachsenen wird als herausfordernd empfunden: „Eigentlich ist Erwachsenenbildung für uns auch die schwierigste Arbeit. Weil [...] viele Eltern haben nicht diese Sensibilität, dass sie aktiv in einer Moschee etwas tun können.“ (ebd.).

Die Moscheen vertreten unterschiedliche Positionen zu der Frage, ob in einer Moschee nur religiöse Inhalte erlernt oder auch andere, weltliche Themen behandelt werden sollten.

In manchen Moscheen wird zwischen Gottesdienst und Bildung nicht differenziert, während andere Gemeinden zwischen gottesdienstlichen und nicht-gottesdienstlichen Veranstaltungen unterscheiden und als Bildungsangebote nur die letzteren bezeichnen.



Folgende vielfältige Lernziele, die durch die Interviewten als erstrebenswert empfunden wurden, konnten ausgemacht werden:

- **Veränderung und Weiterentwicklung des (kindlichen) religiösen Verständnisses im Erwachsenenalter:** „[N]atürlich als kleiner Junge oder als kleines Mädchen nimmt man das auf, weil die Eltern ein großes Vorbild sind. Aber irgendwann ist man aus diesem Alter heraus, man muss sich selber auch eine Meinung bilden“ (Fall 3/Interviewtranskript). Ein weiteres Lernziel zu diesem Thema ist der Umgang mit den religiösen Pflichten im Erwachsenenalter (vgl. Fall 4/Interviewtranskript). Als weitere Lernziele, die mit dem Erwachsenenalter einhergehen, werden folgende zwei genannt: Erweiterung des vorhandenen Basiswissens um vertiefende Kenntnisse über die Grundzüge der Religion und die religiösen Pflichten; die reflexive Auseinandersetzung mit der Frage „Was ist es, ein Mensch zu sein?“ (Fall 5/Interviewtranskript). Das Lernen über eine altersgerechte Ausführung des Glaubensvollzugs zählt auch zu den genannten Lernzielen in diesem Bereich: Fragen wie „Wie kann man das Gebet ausführen“ werden wichtig, da man mit dem Fortschreiten des Alters körperlich eingeschränkt wird (Fall 4/Interviewtranskript);
- **Spiritualität:** „Wissen und ein stumpfes Herz bringen uns auch nicht weiter. Der Mensch muss auch ein weiches Herz haben“ (Fall 3/Interviewtranskript).
- **Zeitgemäße Deutung von Koranversen und Überlieferungen:** „[G]ilt das für uns heute immer noch, was [der Prophet] vor 1500 Jahren gesagt hat? [...] Ist das absolut, für jede Zeit?“ (Fall 1/Interviewtranskript).
- **Religiöse Mündigkeit:** „Weil es bringt nichts, nur weil unsere Väter daran geglaubt haben, [auch selbst] daran zu glauben. Oder [weil] meine Eltern mir das so beigebracht haben. Ich muss mir selber eine Meinung bilden“ (Fall 3/Interviewtranskript).
- **Handlungsfähigkeit durch Wissenserwerb:** In manchen Gemeinden wird präzise? zwischen Wissen, Erkenntnis und die Fähigkeiten, das Wissen im eigenen Verhalten umzusetzen, differenziert: „[M]an muss Wissen haben, aber dieses Wissen auch immer in die Taten umsetzen“ (Fall 3/Interviewtranskript).
- **Persönlichkeitsentwicklung:** In mehreren Gemeinden wird die Vorstellung vertreten, dass man sich in der Moschee mit dem eigenen Imperfekt-Sein beschäftigen sollte. Darüber hinaus wird die Ansicht vertreten, dass Moscheen den konstruktiven Umgang in Konfliktsituationen, die Fähigkeit zum „demokratischen Handeln“ sowie die Kommunikationsfähigkeiten der Gemeindemitglieder fördern sollte, damit sie als Muslim/-innen in der deutschen Mehrheitsgesellschaft gut aufgenommen werden: „die Regeln und Normen dieser Gesellschaft werden unterstrichen“ (Fall 4/Interviewtranskript).

- **Radikalität verhindern:** Einige Moscheen geben an, die Fähigkeit der Gemeindeglieder zu fördern, Irrlehren zu erkennen und abzulehnen (z.B. explizit bei Fall 1 und Fall 4): „dass man nichts Falsches lernt; wandernden Predigern aus Pakistan wird kein Platz in der Moschee geboten, damit sie keine Irrlehren verbreiten“ (Fall 4/Interviewzusammenfassung). Eine Moschee bietet eine Veranstaltungsreihe gesondert zum Thema Radikalisierungsprävention an.

## Angebot

Die religiösen Veranstaltungen sind auch divers konzipiert – in manchen Moscheen geht es dabei primär um die Vermittlung des konkreten Glaubensvollzugs, in anderen hingegen ist das religiöse Lernen geprägt durch Selbstreflexion und das Beziehen der Unterrichtsinhalte auf das eigene Leben als Erwachsener. Bei den meisten Veranstaltungen für Erwachsene der untersuchten Moscheen geht es vor allem um konkrete Inhalte der islamischen Religion sowie um Wissenserwerb für den eigenen Glaubensvollzug. Viele dieser Veranstaltungen kombinieren die Vermittlung dieser Inhalte mit selbstreflexiven Elementen. Die methodisch-didaktische Gestaltung der Veranstaltungen besteht überwiegend in dem Einsatz von Vorträgen.

Darüber hinaus weist aber das Gesamtangebot der empirisch berücksichtigten Moscheen eine große Vielfalt. Die Themenübersicht reicht von Religionspraxisunterweisung sowie Vorträge über theologische Hintergründe des Glaubens, bis hin zu öffentlichen Veranstaltungen zu Themen wie Nachhaltigkeit und Radikalisierungsprävention. Neben Sprachkursen werden auch Beratung- und Infoveranstaltungen zu Gesundheitsthemen (z.B. psychische Gesundheit) oder zu Themen der Rentenversicherung (vgl. Fall 1) angeboten. Die Liste der im Rahmen der Untersuchung identifizierten Veranstaltungen im Angebot der Moscheen ist lang (einige davon wurden mehrfach, von verschiedenen Moscheen, genannt):

- Freitagspredigt
- Bittgebet
- Sohbet  
(Unterweisung in islamischer religiöser Ethik und Islamkunde zu Fragen des praktischen Glaubensvollzugs sowie der hanafitischen Rechtsschule)
- Islamunterricht  
(Aufklärung über islamtheologische Hintergründe der Religion)
- Seminar  
(mehrtägige Veranstaltung zu Themen aus dem Islamunterricht)
- Samstagsprogramm

(Reflexion und Diskussion über religiöse Inhalte für Jugendliche und junge Erwachsene)

- Rituelle Totenwaschung
- Koranunterricht  
(Unterricht in Koranrezitation)
- Frauenveranstaltung  
(Diskussionskreis für junge Frauen zu religiösen, gesellschafts-politischen Themen sowie Themen der privaten Lebensgestaltung)
- Thematische Aufklärungsveranstaltung  
(z.B. über psychische Erkrankungen)
- Literaturfestival
- Moscheeführung
- Sprachunterricht  
(Deutsche Gebärdensprache; Deutsch; Arabisch; Osmanisch)
- Tag der offenen Türen in der Moschee
- Extremismus-Präventionsprojekt
- Exkursionen
- Eltern-Café

sowie:

- Seelsorge
- Spezielle Programme  
(u.a. im Fastenmonat Ramadan, im Monat Muharram)
- Gestaltung von besonderen Tagen und Nächten  
(religiöse Feiern)
- Heiratsverträge und Scheidungsangelegenheiten
- Eheberatung
- Schlichtung bei Streitigkeiten
- Islamische Rechtsprechung (Fatawa)
- Belesung

Meist werden arabisch-, türkisch- oder deutsch-sprachige Veranstaltungen angeboten. Oft finden Veranstaltungen mithilfe von Übersetzung in verschiedenen Formen zweisprachig statt (türkisch-deutsch oder arabisch-deutsch oder umgekehrt). In einzelnen Fällen

werden Veranstaltungen in englischer und in anderen europäischen Sprachen angeboten. Hervorzuheben ist die Brückenfunktion der deutschen Sprache als die Möglichkeit für in Deutschland sozialisierten Kinder und Jugendliche über ihre Religion und für ihre religiöse Identität zu lernen.

Die durchgeführte Untersuchung zeigt, dass die Moscheegemeinden der Bildungsarbeit mit Erwachsenen über die bereits erwähnten Bildungsziele hinaus auch eine wichtige weitere Funktion zuschreiben, nämlich soziale Kohäsion in einer fragmentierten Gesellschaft und im Kontext von Migration zu stärken. Dies ist bei allen Fallstudien präsent, besonders aber bei den Fällen 2 und 5: „Dass die Leute zusammenkommen, [...] dass sie sich in der Gesellschaft aufgenommen fühlen. Und dass sie sich näherkommen“ (Fall 2/Interviewtranskript).

## **Zielgruppe**

Die Untersuchungsergebnisse zeigen, dass man, anders als der Einschätzung des interviewten Experten aus der Kommunalpolitik zu entnehmen war, nicht von einer Zielgruppe der islamischen Erwachsenenbildung sprechen kann. Es gibt also mehrere, verschiedene Zielgruppen, mit jeweils unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen.

Die meisten angebotenen Veranstaltungen richten sich an Muslim/-innen, sind aber in den meisten Fällen auch für nicht-Muslim/-innen offen. In einzelnen Fällen werden Veranstaltungen angeboten, die primär für die Zielgruppe der Nicht-Muslim/-innen konzipiert werden, wie z.B. die Moscheeführungen (vgl. Fall 1).

Die Moscheen bieten ähnliche Veranstaltungen für Männer und Frauen, allerdings finden diese zum Teil in getrennten Räumlichkeiten oder getrennt zu unterschiedlichen Zeiten oder auch parallel statt. Es gibt jedoch auch solche Veranstaltungen, die in einem und demselben Raum für Teilnehmenden der beiden Geschlechter durchgeführt werden. Bei Veranstaltungen für Erwachsene nehmen in manchen Moscheen aus Sicht der Interviewten mehr Frauen als Männer teil: „Wenn da Angebote sind, merkt man, dass der weibliche Präsenz viel größer ist. Also viel mehr Mütter, zum Beispiel [...] da sind“ (Fall 1/Interviewtranskript).

Die berücksichtigten Moscheen scheinen zwischen zwei internen Zielgruppen der eigenen Erwachsenenbildungsarbeit zu unterscheiden: die Gruppe der jungen Erwachsenen und die Gruppe der „Älteren“ innerhalb der jeweiligen Gemeinde. Diese Unterscheidung wird u.a. bei Aussagen über die Erreichbarkeit der Zielgruppen sichtbar: „[Die] jungen Erwachsenen 25-30 – [sind] da. Darüber – das sind die Leute, wie wir schwer erreichen, bis 50. Die die wir wiederum gut erreichen, sind die 60-jährigen. Die sind ja immer da. Aber da ist diese Lücke“ (Fall 1/Interviewtranskript). Die interviewten Gemeindemitglieder stellen Gedanken über das Verhalten von Eltern als Zielgruppe auf: „Also [...] ist es bei der Elternarbeit so, dass die Eltern lieber ihre Kinder in die Korankurse [...] schicken,

aber selber [...] keine Aktivität wahrnehmen wollen. Das heißt, wir haben in der Moschee meistens die erste Generation – das sind die Älteren – die machen manchmal bei Seminaren auch mit – und die jüngeren, die jüngeren Erwachsene. [...] Und [...] wenn wir [...] Jugendarbeit machen, merken wir [...] dass auch wir schwierig an die Eltern dieser Jugendlichen rankommen. Denn sie sind zufrieden, wenn ihre Kinder [...] die Moschee besuchen“ (ebd.).

Durch die Untersuchung wird ein fast allgegenwärtiger Generationenkonflikt um Gestaltungsmacht in den Gemeinden sichtbar: „Wenn Jugendliche in einer Moschee was machen wollen, sagen wir mal Freizeitraum gestalten wollen, oder so, [...] die Älteren wollen das nicht“ (Fall 1/Interviewtranskript). Gleichzeitig wird sichtbar, dass aus Sicht der Interviewten die Älteren die Erfahrungen der jüngeren Erwachsenen nicht nachvollziehen können, während das Beherrschen der deutschen Sprache sowie die Sozialisationserfahrungen in Deutschland der jüngeren Generationen neue Gestaltungsräume in den Gemeinden ermöglicht: „Wie sollen sie [die Älteren] denn einen Vortrag auf Deutsch halten? Wie sollen sie die Jugendlichen erreichen, wenn sie selber nicht wissen, wie die Jugendlichen hier aufgewachsen sind?“ (Fall 3/Interviewtranskript). Auch durch das Interesse der Mehrheitsgesellschaft an der islamischen Religion und am muslimischen Leben gewinnen die jungen Erwachsenen in den Moscheen an Bedeutung unter den Gemeindemitgliedern: „[D]ie Älteren, die jetzt vielleicht nicht so viel erklären können, sprachlich auch nicht, holen uns eher. Zum Beispiel als Berater. Sie sagen: Das sind unsere jungen Leute, und die erklären euch das. Und deswegen sind viele [Jüngere] aktiv geworden“ (Fall 1/Interviewtranskript 1).

Des Weiteren bestätigt die Untersuchung die Meinung des interviewten Experten aus der Kommunalpolitik, dass die Berufstätigkeit der Gemeindemitglieder eine potentielle Gefahr für die Moscheen darstellt, da dadurch engagierte Mitglieder nicht mehr oder nur eingeschränkt für Aufgaben in der Moschee zur Verfügung stehen: “[W]ir haben auch Angst, dass uns die Leute verloren gehen, die diese Fähigkeiten mitbringen, weil sie ja, wenn sie einen Job finden, Arbeit finden, sind sie uns verloren“ (Fall 1/Interviewtranskript). Womöglich könnte eine staatliche oder kommunale Finanzierung der Moscheegemeinden es ermöglichen, dass den Moscheen die qualifizierten Gemeindemitglieder als Treibkräfte beibehalten bleiben: „Wir brauchen eigentlich Unterstützung. [...] [W]eil wir mittlerweile eben in allen Bereichen irgendwie aktiv sind aber auch viel Potential haben. Aber wir haben auch Angst, dass uns die Leute verloren gehen, die diese Fähigkeiten mitbringen, [...] wenn sie einen Job finden [...]. Also wir brauchen darum eigentlich noch mehr Projekte“ (ebd.). Auf diese Weise würde die Förderung der Erwerbstätigkeit von Gemeindemitgliedern nicht mehr in Konkurrenz mit den Gemeindebelangen stehen.

Andere Moscheen wiederum sehen das Erwerbsleben als Hindernis für die Spiritualität: „Warum haben die Erwachsenen nicht so viele Kenntnisse mit der Religion? [...] Aus dem Grund, weil sie ihr ganzes Leben lang nur mit ihrer Arbeit beschäftigt waren“ (Fall 2/Interviewtranskript).

## Akteure und Finanzierung

Die empirische Untersuchung bestätigt die Schlüsselrolle der Imame als Programmplanende, Lehrende und Prediger zugleich. Für Bildungsarbeit in den Moscheen engagieren sich viele Freiwillige, die in der Regel keine islamtheologische Ausbildung haben. Die in der Moschee Lehrenden werden in den meisten Fällen für ihre Lehrtätigkeit nicht entlohnt. Dies wird auch mit der islamischen Bildungstradition begründet, in der das ehrenamtliche islamisch-religiöse Lehren verankert ist. Ausnahme sind die Situationen, wenn der Imam im Angestelltenverhältnis beschäftigt ist und einen geregelten Lohn vom entsprechenden Dachverband erhält.

Keine der empirisch-berücksichtigten Moscheen hat einen gesonderten Budgetposten für Erwachsenenbildungsarbeit. Die meisten angebotenen Veranstaltungen bringen keine Kosten mit sich bzw. es werden nur solche durchgeführt, die finanziell leistbar sind. In einem Fall, in dem auch die Bildungsarbeit etwas professionalisierter ist, werden den Freiwilligen bei umfangreicheren Einsätzen Aufwandsentschädigungen gezahlt (vgl. Fall 1/Interviewtranskript). Die Gemeinde verfügt auch über selbst akquirierte Drittmittel aus Projektanträgen, durch die kostenaufwändige Bildungsveranstaltungen durchgeführt werden.

Auch wenn diese Praxis eine Ausnahme ist, zeigt das Beispiel, dass durch Projektförderung die fördernden Institutionen bestimmte Themen auf die Tagesordnung der Moscheen zu setzen vermögen – Projektfinanzierung als Steuerungsinstrument: „Natürlich unser Thema ist ja nicht nur Sicherheit und Extremismus. Eigentlich ist das gar nicht unser Thema. Aber das ist ein Thema, was jetzt aktuell ist. Deswegen wird es finanziert“ (Fall 1/Interviewtranskript). Finanzierungsmöglichkeiten, die vom Staat bzw. von der Kommune bereitgestellt werden, können also zu Angebotsentwicklung führen (vgl. ebd.). Gleichzeitig führt das aber auch dazu, dass die subjektiv empfundenen Belangen der Moscheegemeinde dennoch unterfinanziert bleiben: „[E]igentlich ist unser Bereich eher [...] diese ganzen Bereiche abzudecken, die die Jugendlichen und Erwachsene [...] haben, was Bildung angeht. [...] Aufklärung in anderen Bereichen auch. Zum Beispiel eben diese psychosozialen Sachen sind für uns wirklich wichtig“ (ebd.).

Die Vereinsstrukturen sind in den einzelnen Gemeinden unterschiedlich stark ausgeprägt und die Gemeinden weisen unterschiedliche Arbeitskulturen auf – weniger und mehr partizipativ und kollaborativ.

Insgesamt wird sichtbar, dass die Moscheegemeinden an vielen ‚Fronten‘ gefordert sind – nach innen u.a. durch die Dynamiken von fortwährenden Generationenkonflikten, durch die unterschiedlichen Interessen und Mitgestaltungsmöglichkeiten der einzelnen Altersgruppen sowie durch die Notwendigkeit der Abgrenzung von radikalen Islamauslegungen; nach außen – durch Herausforderungen der Kostendeckung sowie durch existentielle Erklärungsnot der nicht-muslimischen Mehrheitsgesellschaft gegenüber.

### 5.2.4 Einflussgrößen

Bisher wurden im Kapitel 4 vier Wirkfaktoren auf die moscheeliche Bildungsarbeit mit Erwachsenen identifiziert. An dieser Stelle sei die Wirkung eines weiteren, fünften Einflussfaktors festgehalten: die islamische Bildungstradition, die an die Praxis des Unterrichtens auf Spendenbasis bzw. unentgeltlich sowie an methodischen Arrangements der analysierten Angebote (Vortrag und Diskussion) sichtbar wird.

Neben den bisher identifizierten Wirkkräften:

- **islamische Bildungstradition;**
- **Finanzierungsmodalitäten;**
- **Person, Rolle und professionelle Qualitäten der Imame;**
- **Bildungshintergrund, professionelle Fähigkeiten und Ethik der Moscheeleitung;**
- **Spezifika und Bedarfe der Zielgruppen:** Nach der Analyse der Untersuchungsergebnisse sollten auch die **Bedürfnisse** der Zielgruppen ergänzt werden;

werden in diesem Unterkapitel drei weitere, durch die Analyse der Untersuchungsergebnisse identifizierte Wirkfaktoren auf die Bildungsarbeit der Moscheen vorgestellt und beschrieben:

- **Ästhetik der Moscheearchitektur:** Am Beispiel der Entwicklungen aus der Fallstudie 1 wird sichtbar, dass klassische Moscheearchitektur aus Sicht der Interviewten durch ihre Ästhetik das Interesse der Mehrheitsgesellschaft an Islam und Muslime anregt, was wiederum eine Auswirkung auf die interne Moscheedynamik hat: „Sie kommen auch besonders wegen der Architektur. Also sie kommen in eine Moschee, die als Moschee ersichtlich ist. Also viele Leute trauen sich ja nicht in Hinterhofmoscheen reinzugehen. Aber diese Moschee – da fragt man und möchte man reingucken“ (Fall 1/Interviewtranskript 1).

So wird die Fähigkeit der jüngeren Generationen, eine Brücke zwischen den Gemeinden und der Mehrheitsgesellschaft zu sein, zur Schlüsselkompetenz, ermöglicht Gestaltungsmacht innerhalb der Gemeinde sowie Wissensvermittlung und Annäherung zwischen den Gemeindemitgliedern und den in der Umgebung lebenden Nicht-Muslim/-innen. Dieses Phänomen wird in einem anderen Zusammenhang auch bei Fallbeispiel 3 thematisiert (vgl. Fall 3/Interviewtranskript).

Die Ästhetik regt also in einer universellen Sprache der Sinne die Neugier<sup>10</sup> an – und dadurch entsteht ein Anlass für Kommunikation und Dialog. Das bedeutet, dass Mo-

---

<sup>10</sup> eine für das Lernen im Erwachsenenalter besonders förderliche Emotion (vgl. Gieseke 2009)

scheen, die sich als solche architektonisch zeigen können und erkannt werden, das Interesse der Mehrheitsgesellschaft wecken, was wiederum zur neuen Angebotsentwicklung führt.

Die gelingenden Angebote schaffen Vertrauen. Das Vertrauen an die Gesellschaft schafft Finanzierungsmöglichkeiten, da die Moscheen dann kooperieren wollen. Die Finanzierungsmöglichkeiten führen zur Professionalisierung der Arbeit mit Erwachsenen, wie das im Fallbeispiel 1 sichtbar wird. So schließt sich der Kreis und zeigt, dass eine offene Haltung Moscheen gegenüber Voraussetzung und Ergebnis der Professionalisierung der Bildungsarbeit zugleich ist. Deshalb kann

- **das Interesse der Mehrheitsgesellschaft für die islamische Religion** als eine weitere Wirkkraft festgehalten werden, die die Professionalisierung von Erwachsenenbildungsarbeit in Moscheen vorantreibt.

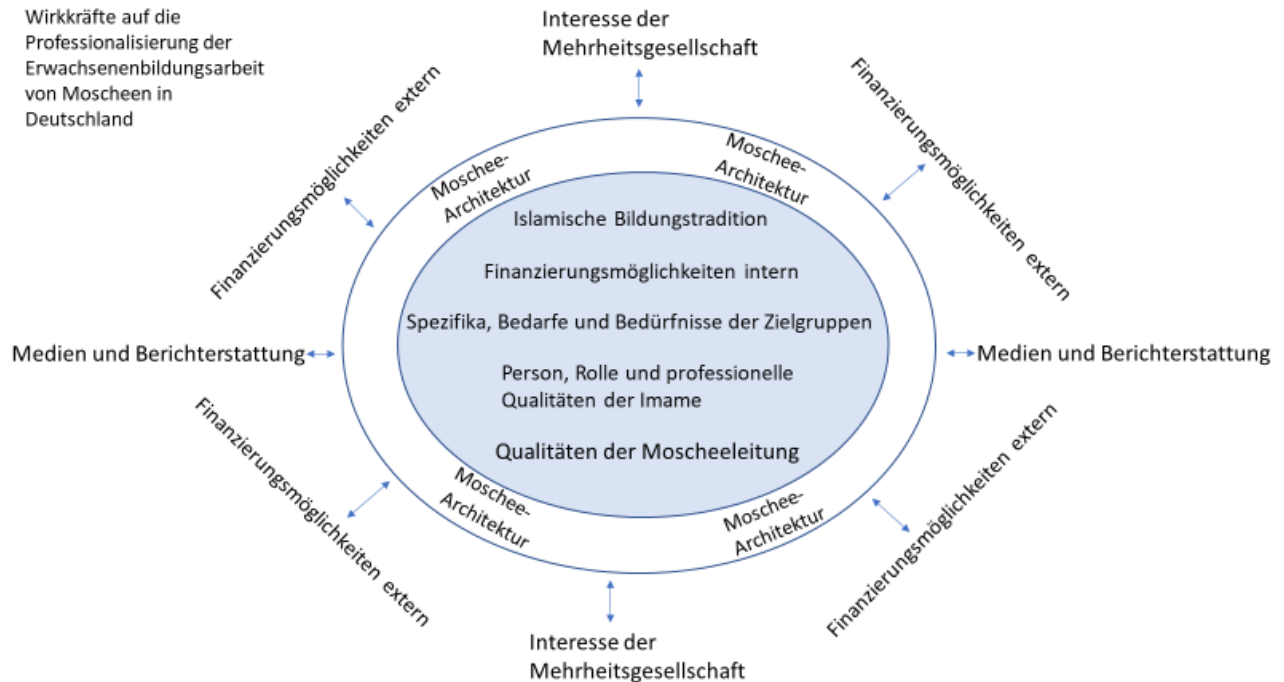
Wie bereits erläutert, führt das Interesse der Mehrheitsgesellschaft wie eine Welle von Bedarf nach Wissen und Forschung über den Islam und über Muslim/-innen nicht nur für Veränderungen im Wissensstand der Mehrheitsgesellschaft. Diese Welle wirkt sich vor allem auf die Muslim/-innen aus, die die Erklärungsnot spüren. Die wahrgenommene Nachfrage führt zu Angebotsentwicklung für Nicht-Muslim/-innen durch Moscheegemeinden.

Als eine weitere Wirkkraft auf die Professionalisierung der Bildungsarbeit der Moscheen für Erwachsene wurden die Medien und deren Berichterstattung zum Thema Islam identifiziert.

- **Medien und Berichterstattung:** Besonders durch die in den Fallstudien 2 und 3 thematisierten Problematiken wird sichtbar, dass aus Sicht der interviewten Gemeindemitglieder die Aktivitäten und die Haltung der Medien dem Islam und dem muslimischen Leben in Deutschland gegenüber, Auswirkung auf die Meinungsbildung der Mehrheitsgesellschaft, aber auch auf die Dynamik in den Gemeinden haben, was wiederum die Motivation und Ressourcen für Bildungsarbeit der Moscheen beeinflusst.

Die weiteren Wirkkräfte, die durch die empirische Untersuchung identifiziert wurden zeigen im Zusammenspiel mit den weiteren Faktoren, dass die Entwicklung der Erwachsenenbildungsarbeit in deutschen Moscheen nicht nur isoliert von Bestrebungen vonseiten der Moscheegemeinden und/oder des Staates abhängt, sondern, systemisch betrachtet, ein Ergebnis komplexer, sich gegenseitig bedingender Entwicklungen ist. Dies macht die Verantwortung der einzelnen Akteure sichtbar.





**Abb. 2** Wirkkräfte auf die Professionalisierung der Erwachsenenbildungsarbeit von Moscheen in Deutschland (eigene Darstellung)

### 5.3 Typen von Programmen der moscheelichen Erwachsenenbildung

Durch die analysierten Charakteristika der vorgefundenen Programme lässt sich festhalten, dass die inhaltliche Ausrichtung der Programme, in Wechselwirkung mit dem Kooperationsverhalten der Moscheen kommunalen Einrichtungen gegenüber, für den unterschiedlichen Charakter der einzelnen vorgefundenen Programme von Bedeutung ist. Deswegen werden die beiden Merkmale als Grundlage der Typenbildung der Programme herangezogen. Im Folgenden wird ein Versuch vorgenommen, die Forschungsfrage (2) nach den relevanten Typen von Programmen, die unterschieden werden können, zu beantworten.

Eine Typologie „ist das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses, bei dem ein Objektbereich anhand eines oder mehrerer Merkmale in Gruppen bzw. Typen eingeteilt wird [...], so dass sich die Elemente innerhalb eines Typus möglichst ähnlich sind (interne Homogenität auf der „Ebene des Typus“) und sich die Typen voneinander möglichst stark unterscheiden (externe Heterogenität auf der „Ebene der Typologie“)“ (Kelle/Kluge 2010, S. 85). Um den methodologischen Anforderungen der Typologie gerecht zu werden, wurden zuerst die Merkmale identifiziert, die für eine wesentliche Unterscheidung unter den Programmen eine Relevanz besitzen.

Folgende Merkmale wurden als relevant identifizieren: inhaltliche Ausrichtung des Gesamtangebots (1) und Kooperationspraxis der Moscheen gegenüber kommunalen Einrichtungen (2).

#### *(1) Inhaltliche Ausrichtung des Gesamtangebots*

Auf dieser Ebene wird unterschieden, zum einen, ob die Inhalte sich nur auf die islamische Religion an sich beziehen (bzw. explizit-religiös sind, vgl. Paetzold 2009), oder sich darüber hinaus Religion auch auf ihre Wirkungen auf das Leben des Individuums fokussieren (spirituelle und selbstreflexive Aspekte) (implizit-religiös, vgl. ebd.). Zum anderen wurde unterschieden, ob die Programme auch sonstige Themen für Erwachsenenbildungsveranstaltungen vorsehen, die nicht direkt etwas mit der islamischen Religion zu tun haben (z.B. Sprachkurse oder kulturelle Angebote).

Diese erste Unterscheidung ergab folgende Typen von inhaltlicher Ausrichtung der Moschee-Programme für Erwachsene:

Anwesenheit bzw. Abwesenheit der <b>Dimension Spiritualität</b> in der thematischen Ausrichtung des Gesamtangebots zum Thema Islam/Glaube	Ausschließlich <b>explizit-religiöse Inhalte</b> im Gesamtangebot	Ausschließlich <b>implizit-religiöse Inhalte</b> im Gesamtangebot	<b>Religiös-reflexive Inhalte</b> (sowohl explizit- als auch implizit-religiöse Inhalte im Gesamtangebot)
Anwesenheit bzw. Abwesenheit anderer, <b>nicht religiöser Themen</b> der thematischen Ausrichtung des Gesamtangebots			
Gesamtangebot beinhaltet <b>keine Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen</b>	<b>Geschlossene explizit-religiöse inhaltliche Ausrichtung</b> (Religion wird inhaltlich nur explizit behandelt, ohne dass Spiritualität-Dimensionen vorkommen; gleichzeitig beinhaltet das Programm keine Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen) Kein existierendes Beispiel	<b>Geschlossene implizit-religiöse inhaltliche Ausrichtung</b> (Religion wird inhaltlich nur in Bezug auf spirituelle Aspekte von Religiosität behandelt, ohne dass Themen des konkreten Glaubensvollzugs fokussiert werden; gleichzeitig beinhaltet das Programm keine Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen) Kein existierendes Beispiel	<b>Geschlossene religiös-reflexive inhaltliche Ausrichtung</b> (Religion wird inhaltlich sowohl explizit als auch unter Berücksichtigung spiritueller Aspekte von Religiosität behandelt; über das eigene Leben wird reflektiert; gleichzeitig beinhaltet das Programm keine Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen) Beispiel: Fall 2; Fall 3; Fall 5
Gesamtangebot beinhaltet <b>Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen</b>	<b>Offene explizit-religiöse inhaltliche Ausrichtung</b> (Religion wird inhaltlich nur explizit behandelt, ohne dass Spiritualität-Dimensionen vorkommen; gleichzeitig beinhaltet das Programm auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen) Fall 4	<b>Offene implizit-religiöse inhaltliche Ausrichtung</b> (Religion wird inhaltlich nur in Bezug auf spirituelle Aspekte von Religiosität behandelt, ohne dass Themen des konkreten Glaubensvollzugs fokussiert werden; gleichzeitig beinhaltet das Programm auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen) Kein existierendes Beispiel	<b>Offene religiös-reflexive inhaltliche Ausrichtung</b> (Religion wird inhaltlich sowohl explizit als auch unter Berücksichtigung spiritueller Aspekte von Religiosität behandelt; über das eigene Leben wird reflektiert; gleichzeitig beinhaltet das Programm auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen) Beispiel: Fall 1

**Tab. 1** Inhaltliche Ausrichtung als Merkmal für Typenbildung (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden die Typen genauer beschrieben.

***Geschlossene explizit-religiöse inhaltliche Ausrichtung:*** Bei dieser inhaltlichen Ausrichtung des Programms wird Religion nur explizit behandelt, d.h. ohne dass Spiritualitäts-Dimensionen oder selbstreflexive Auseinandersetzung mit dem eigenen Glauben im Erwachsenenalter als Hauptschwerpunkte von Veranstaltungen vorkommen. Gleichzeitig beinhaltet das Programm von diesem Typus auch keine Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen. Aus den empirisch berücksichtigten Moscheen wäre kein Fall diesem Typus zuzuordnen, also existiert für diesen Typus kein Beispiel.

***Geschlossene implizit-religiöse inhaltliche Ausrichtung:*** Bei diesem Typus von inhaltlicher Ausrichtung des Gesamtangebots wären prinzipiell Programme zuzuordnen, bei dessen Veranstaltungen Religion inhaltlich nur in Bezug auf spirituelle sowie selbstreflexive Aspekte von Religiosität behandelt wird, ohne dass Themen des konkreten Glaubensvollzugs oder Grundlagen der Religion fokussiert werden. Gleichzeitig beinhaltet das Programm dieser inhaltlichen Ausrichtung keine Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen. Aus den empirisch berücksichtigten Moscheen wäre kein Fall diesem Typus zuzuordnen, also existiert für diesen Typus kein Beispiel.

***Geschlossene religiös-reflexive inhaltliche Ausrichtung:*** Bei diesem Typus inhaltlicher Ausrichtung wird im Gesamtangebot der Moscheen Religion inhaltlich sowohl explizit als auch unter Berücksichtigung spiritueller sowie selbstreflexiver Aspekte von Religiosität behandelt – also das Angebot beinhaltet Veranstaltungen, bei denen über das eigene Leben reflektiert wird. Gleichzeitig beinhaltet das Programm aber keine Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen. Zu diesem Typus inhaltlicher Ausrichtung sind die Programme der Moscheen aus den Fallstudien 2, 3 und 5 zuzuordnen. Charakteristische Veranstaltungen wären zum Beispiel das Seminar (vgl. Fall 2/Veranstaltung 4) sowie das Samstagsprogramm (vgl. Fall 3/Veranstaltung 2).

***Offene explizit-religiöse inhaltliche Ausrichtung:*** Zu diesem Typus von inhaltlicher Ausrichtung sind Moschee-Programme zugeordnet, deren Veranstaltungen Religion inhaltlich ausschließlich explizit behandeln und bei denen Spiritualität- oder Selbstreflexion-bezogene Dimensionen nicht vorkommen. Gleichzeitig würden die Programme jedoch auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen umfassen. Aus den empirisch berücksichtigten Moscheen wäre das Gesamtangebot der Moschee aus der Fallstudie 4 diesem Programmtypus zuzuordnen, da die angebotenen Veranstaltungen (Koranunterricht, Seelsorge) einen explizit-religiösen und eher gottesdienstlichen bzw. Seelsorgecharakter aufweisen (vgl. Fall 4/Veranstaltung 1 und 2) und die Moschee zugleich auch Deutschkurse anbietet, welche keinen religiösen Charakter aufweisen.

***Offene implizit-religiöse inhaltliche Ausrichtung:*** Bei diesem Typus inhaltlicher Ausrichtung wäre Religion im Gesamtangebot der Moscheen inhaltlich nur in Bezug auf spirituelle bzw. selbstreflexive Aspekte von Religiosität behandelt worden, ohne dass The-

men des konkreten Glaubensvollzugs fokussiert werden. Gleichzeitig würde das Gesamtangebot von dieser inhaltlichen Ausrichtung auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen beinhalten. Aus den empirisch berücksichtigten Moscheen wäre kein Fall diesem Typus von inhaltlicher Ausrichtung zuzuordnen, also existiert für diesen Typus kein Beispiel.

**Offene religiös-reflexive inhaltliche Ausrichtung:** Diese inhaltliche Ausrichtung umfasst Gesamtangebote, bei denen Religion inhaltlich sowohl explizit (Themen des konkreten Glaubensvollzugs im Fokus) als auch unter Berücksichtigung spiritueller und selbstreflexiver Aspekte von Religiosität behandelt wird. Gleichzeitig beinhaltet das Programm auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen bzw. nicht-islamischen Themen. Das Programm der Moschee aus der Fallstudie 1 ist diesem Typus von inhaltlicher Ausrichtung zuzuordnen, da dieses sowohl explizit-religiöse (Ders; vgl. Fall 1/Veranstaltung 2), als auch implizit-religiöse Angebote (Deutschkreis; Fall 1/Veranstaltung 1) sowie Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen (Event; vgl. Fall 1/Veranstaltung 3) beinhaltet.

## *(2) Kooperationspraxis der Moscheen gegenüber kommunalen Einrichtungen*

In einem nächsten Schritt wurden die durch Typenbildung gewonnenen Typen von inhaltlichen Ausrichtungen der Moscheeprogrammen mit einem weiteren Merkmal kombiniert, der für die Unterscheidung der Programme entscheidend ist: das Kooperationsverhalten der Moscheen kommunalen Einrichtungen gegenüber. Hier wird unterschieden, ob die Moscheegemeinden mit kommunalen Strukturen und mit weiteren, nicht-islamischen Organisationen in Kooperation treten (zum Beispiel mit dem Ziel, gemeinsam Veranstaltungen auszurichten) oder nicht.

Wenn die Ergebnisse der Programmanalyse ergeben, dass eine Moschee Praktiken von solchen Kooperationen aufweist, also mit nicht-islamischen Einrichtungen kooperiert, dann wird dieses Agieren als *Kooperations-aktiv* bezeichnet. Die Kooperationspraxis der Moschee aus der Fallstudie 1 kann diesem Typus zugeordnet werden.

Wenn eine Moschee hingegen mit keinen nicht-islamischen Organisationen kooperiert, wird ihr Agieren *autark* genannt. Zu dieser Kooperationspraxis kann das Agieren der Moscheen aus den Fallstudien 2, 3, 4 und 5 zugeordnet werden. Auch das Verhalten der Moschee aus der Fallstudie 3 wäre als *autark* zu bezeichnen, da die Gemeinde zwar mit anderen schiitischen Gemeinden kooperiert, jedoch nicht mit weiteren, nicht-islamischen Einrichtungen.

Die Bezeichnungen beiden Kooperationspraxistypen wurden für die Zwecke der Typenbildung entworfen und sind an sich in einem neutralen, nicht-wertenden Sinne zu verstehen.

Bei dem Kriterium „inhaltliche Ausrichtung“ wurden in diesem zweiten Schritt der Typenbildung nur die drei Typen inhaltlicher Ausrichtung berücksichtigt und herangezogen, zu denen auch real existierende Fälle aus der Untersuchung zugeordnet werden konnten.

Aus der Kombination von inhaltlichen Ausrichtungen der Programme und den Modalitäten der Kooperationspraxis der Moscheen ergeben sich folgende Programmtypen:

<b>Kooperationspraxis</b>	<b>Autarkes Agieren</b> (keine Praxis von Kooperationen mit nicht-islamischen Organisationen)	<b>Kooperations-aktives Agieren</b> (Kooperationen mit nicht-islamischen Einrichtungen werden praktiziert)
<b>Inhaltliche Ausrichtung des Programms</b>	Fall 2; Fall 3; Fall 4; Fall 5	Fall 1
<b>Geschlossene religiös-reflexive inhaltliche Ausrichtung</b> Fall 2; Fall 3; Fall 5	<b>Autarkes religiös-reflexives Programm (1)</b> Fall 3; Fall 2; Fall 5	Kooperatives religiös-reflexives Programm (4) kein existierendes Beispielfall
<b>Offene religiös-reflexive inhaltliche Ausrichtung</b> Fall 1	Autarkes religiös-reflexives Mischprogramm (2) kein existierendes Beispielfall	<b>Kooperatives religiös-reflexives Mischprogramm (5)</b> Fall 1
<b>Offene explizit-religiöse inhaltliche Ausrichtung</b> Fall 4	Autarkes explizit-religiöses Mischprogramm (3) Kein existierendes Beispielfall	<b>Kooperatives explizit-religiöses Mischprogramm (6)</b> Fall 4

**Tab. 2** Typenbildung nach den Merkmalen „Kooperationspraxis“ und „inhaltliche Ausrichtung“ (eigene Darstellung)

Im Folgenden werden die gewonnenen Programmtypen näher beschrieben und anhand der existierenden Beispiele aus den Fallstudien veranschaulicht.

**Autarkes religiös-reflexives Programm (Typus 1):** Dieser Typus ergibt sich, wenn ein Programm geschlossener religiös-reflexiver inhaltlicher Ausrichtung ist und von einer Gemeinde ausgerichtet wird, welche eine autarke Kooperationspraxis aufweist. Konkret handelt es sich bei diesem Programmtypus um ein Gesamtangebot, welche Religion inhaltlich sowohl explizit als auch unter Berücksichtigung spiritueller sowie selbstreflexiver Aspekte von Religiosität behandelt, jedoch keine Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen beinhaltet. Das Gesamtangebot wird durch die Gemeinde selbst ausgerichtet, ohne dass diese mit weiteren nicht-islamischen Einrichtungen kooperiert. Die Gemeinden aus den Fallstudien 2, 3 und 5 wären diesem Programmtypus zuzuordnen. Dieser Typus vereint drei relativ unterschiedliche Programme bezüglich des Erwachsenenaltersbildes, des Bildungsverständnisses und der verwendete-

ten Methoden bei der Gestaltung der Veranstaltungen. Allen drei Moscheen ist gemeinsam, dass deren Programme, auch wenn sie religiöse Themen auch in ihren selbstreflexiven Aspekten behandeln, die Sphäre der konkret-religiösen thematisch nicht verlassen.

**Autarkes religiös-reflexives Mischprogramm (Typus 2):** Dieser Typus ergibt sich, wenn ein Programm geschlossener religiös-reflexiver inhaltlicher Ausrichtung durch eine Moschee ausgerichtet wird, welche in ihrem Kooperationsverhalten autark ist. Konkret handelt es sich bei diesem Typus um ein Gesamtangebot, bei dem Religion, genauso wie beim Typus 1, inhaltlich sowohl explizit als auch unter Berücksichtigung spiritueller sowie selbstreflexiver Aspekte von Religiosität behandelt wird, gleichzeitig aber auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen beinhaltet und welches für die Ausrichtung des Programms mit keinen weiteren nicht-islamischen Einrichtungen kooperiert. Keins der existierenden Beispiele aus der empirischen Untersuchung wäre diesem Typus zuzuordnen.

**Autarkes explizit-religiöses Mischprogramm (Typus 3):** Dieser Typus ergibt sich, wenn ein Programm offener explizit-religiöser inhaltlicher Ausrichtung durch eine Moschee ausgerichtet wird, welche in ihrem Kooperationsverhalten autark ist. Konkret handelt es sich bei diesem Typus um ein Gesamtangebot, bei dessen Veranstaltungen Religion inhaltlich ausschließlich explizit behandelt wird, welches jedoch auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen umfasst und von einer Gemeinde ausgerichtet wird, welche dafür mit keinen weiteren nicht-islamischen Einrichtungen kooperiert. Keins der existierenden Beispiele aus der empirischen Untersuchung wäre diesem Typus zuzuordnen.

**Kooperatives religiös-reflexives Programm (Typus 4):** Dieser Typus ergibt sich, wenn ein Programm geschlossener religiös-reflexiver inhaltlicher Ausrichtung durch eine Moschee ausgerichtet wird, welche ein Kooperations-aktives Handeln aufweist. Konkret handelt es sich bei diesem Typus um ein Gesamtangebot, bei dessen Veranstaltungen Religion inhaltlich sowohl explizit als auch unter Berücksichtigung spiritueller sowie selbstreflexiver Aspekte von Religiosität behandelt wird, jedoch keine Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen beinhaltet. Teile des Gesamtangebots (mindestens eine Veranstaltung) wird durch die Gemeinde in Kooperation mit einer oder mehreren nicht-islamischen Einrichtungen ausgerichtet. Keins der existierenden Beispiele aus der empirischen Untersuchung wäre diesem Programmtypus zuzuordnen.

**Kooperatives religiös-reflexives Mischprogramm (Typus 5):** Dieser Typus ergibt sich, wenn ein Programm geschlossener religiös-reflexiver inhaltlicher Ausrichtung durch eine Moschee ausgerichtet wird, welche ein aktives Kooperationsverhalten aufweist. Konkret handelt es sich bei diesem Typus um ein Gesamtangebot, bei dem Religion inhaltlich sowohl explizit als auch unter Berücksichtigung spiritueller sowie selbstreflexiver Aspekte von Religiosität behandelt wird, gleichzeitig aber auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen beinhaltet und welches für die Ausrichtung des Pro-

gramms (in Zusammenhang mit mind. einer Veranstaltung) mit weiteren nicht-islamischen Einrichtungen (mind. einer Einrichtung) kooperiert. Das Programm der Moschee aus der Fallstudie 1 kann diesem Programmtypus zugeordnet werden. Die Gemeinde bietet Veranstaltungen an, die sowohl religiöser, (Glaubensvollzug und Reflexion über Religiosität) als auch nichtreligiöser Thematik sind und arbeitet für die Ausrichtung mancher Veranstaltungen mit kommunalen Einrichtungen zusammen (z.B. Gesundheitsamt; Polizei) (Vgl. Fall 1/Interviewtranskript; Veranstaltungen 1-5). Die Gemeinde aus der Fallstudie 1 weist als einzige unter den untersuchten Moscheen ein Programm auf, welches Veranstaltungen zu religiösen Themen sowohl konkret zum islamischen Glaubensvollzug, als auch zu religiös-spirituellen Aspekten des muslimischen Glaubens beinhaltet und darüber hinaus auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen Themen, also zu Themen, die mit dem islamischen Glauben nicht (direkt) verbunden sind, anbietet. Dort ist auch ein deutlich fortgeschrittenes Professionalisierungs-Niveau der Bildungsarbeit zu beobachten, als bei den anderen empirisch-berücksichtigten Moscheen (vgl. ebd.).

**Kooperatives explizit-religiöses Mischprogramm (Typus 6):** Dieser Typus ergibt sich, wenn ein Programm offener explizit-religiöser inhaltlicher Ausrichtung durch eine Moschee ausgerichtet wird, welche in ihrem Kooperationsverhalten aktiv ist. Konkret handelt es sich bei diesem Typus um ein Gesamtangebot, bei dessen Veranstaltungen Religion inhaltlich ausschließlich explizit behandelt wird, welches jedoch auch Veranstaltungen zu nicht-religiösen bzw. nicht-islamischen Themen umfasst und von einer Gemeinde ausgerichtet wird, welche für die Ausrichtung mindestens einer Veranstaltung aus dem Gesamtangebot mit mindestens einer weiteren nicht-islamischen Einrichtung kooperiert. Das Programm der Moschee aus der Fallstudie 4 kann diesem Programmtypus zugeordnet werden. Die Moschee hat eher Glaubensvollzug-orientierte Angebote, bietet aber auch Deutschkurse an, die staatlich gefördert sind, was auf Kooperation mit staatlichen Einrichtungen hindeutet (vgl. Fall 4/Interviewzusammenfassung; Veranstaltung 1; 2; weitere Veranstaltungen).

Auffällig durch die gewonnenen Programmtypen wird, dass die beiden einzigen Gemeinden, die für die Ausrichtung ihrer Programme mit nicht-islamischen Einrichtungen kooperieren, türkisch-muslimischen Dachverbänden angehören (DITIB und VIKZ). Auffällig ist auch, dass nur Gemeinden, deren Programme auch nicht-religiöse thematische Veranstaltungen beinhalten, in Kooperationen mit nicht-islamischen Einrichtungen treten und umgekehrt – es gibt keine Beispiele für Programme, die nicht-islamisch thematisch ausgerichteten Veranstaltungen beinhalten, aber mit nicht-islamischen Einrichtungen kooperieren.

Die durch die vorgenommene Typenbildung gewonnenen Typen von Programmen können mehrfach nützlich sein. Zum einen veranschaulicht die Typologie den Zusammenhang zwischen der Kooperationsbereitschaft der Moscheen und der inhaltlichen Ausrichtung derer Programme. Von den empirisch berücksichtigten fünf Moscheegemeinden agieren zwei Moscheen kooperations-aktiv. Zum anderen verweisen die Programmtypen



auf der Notwendigkeit weiterer Forschung, die die Wechselwirkungen zwischen Kooperationsaktivität der Moscheen, weiteren Modalitäten derer Programmplanungshandeln und Professionalisierungsentwicklungen genauer untersucht.

#### **5.4 Kritische Methodenreflexion**

Im Sinne guter wissenschaftlicher Praxis sowie im Hinblick auf die Passung zwischen formulierten Forschungsfragen und der Konzeption des Forschungsdesigns lassen sich folgende Kritikpunkte festhalten.

Im Sinne von Gütekriterien wäre es bei der konkreten Bearbeitung der Ergebnisse aus den durchgeführten Interviews sinnvoll gewesen, die transkribierten Interviews einer strikt nach Mayring (2015) durchgeführten inhaltlich-strukturierenden Analyse mithilfe von einem Kodierleitfaden und entsprechendem Software zu unterziehen, damit die Ergebnisse besser und transparenter nachvollzogen werden können. Die Transparenz wird zudem zusätzlich auch dadurch beeinträchtigt, dass bei der Bearbeitung der durchgeführten Interviews nicht auf gleicher Weise verfahren wurde. Während drei der fünf Interviews (Fall 1, 2 und 3) für die Auswertung bei der Durchführung aufgezeichnet und anschließend transkribiert wurden, wurden die Interviews aus den Fallstudien 4 und 5 nicht aufgezeichnet, sondern anhand von Notizen und ausgefüllten Memos sowie den im Gesprächsprozess ausgefüllten Veranstaltungskarten in der Form einer Interviewzusammenfassung rekonstruiert.

Im Grunde genommen wurden die Einschätzungen der Interviewten dafür übernommen, was als Erwachsenenbildungsangebot angesehen werden kann und was nicht. Viele Interviewpartner nennen z. B. die Freitagspredigt als eine Erwachsenenbildungsveranstaltung. Gleichzeitig kann die Predigt auch als Gottesdienst bezeichnet werden. Es hätte noch aus erwachsenenpädagogischer Perspektive vertieft diskutiert werden sollen, in welchen Fällen diese Deutung übernommen werden kann und in welchen nicht, wodurch Kriterien hätten entwickelt werden können, die in Kategorien für die Strukturierung der genannten Angebote hätten angewandt werden können. Gleichzeitig stellt aber eben diese theoretisch-fundierte Herausarbeitung einer Trennlinie zwischen Gottesdienst und Erwachsenenbildung in Moscheen eigentlich eine eigenständige Forschungsaufgabe dar, die hoffentlich in Zukunft durch weitere Forschungsprojekte auf diesem Gebiet gelungen gelöst werden kann.

Problematisiert werden sollte auch die Tatsache, dass alle Interviewpartner der durchgeführten Experteninterviews in den Moscheen männlich sind. Obwohl muslimische Frauen eigene selbstorganisierte Strukturen und Gruppen innerhalb der Gemeinden haben, wurde über ihre Veranstaltungen im Rahmen der Interviews nur am Rande gesprochen. Die weiblichen Programmplanenden bekamen jedoch keine eigene Stimme in dieser Arbeit. So bleibt die Welt des weiblichen Erwachsenenlernens in deutschen Moscheen für diese Studie verborgen, und ich habe aus Kapazitätsgründen und weil mir diese Tatsache

leider erst mit etwas Distanz bewusst wurde, nicht die Mühen auf mich genommen, diese so wichtige Perspektive durch weitere Interviews mit weiblichen Interviewpartnerinnen zu ergänzen. Dies ist aus einer gendersensiblen, kritisch-pädagogischen sowie postkolonialen Perspektive natürlich beinahe fatal, und für mich selbst – bedauerlich.

Dem Anspruch, durch das Ausfüllen von Veranstaltungskarten das jeweilige Gesamtangebot der entsprechenden Moscheen komplett zu rekonstruieren, konnte nicht (konsequent) gerecht werden. Dies hat bei dem Fall funktioniert, in dem insgesamt zur Zeit des Interviews weniger Veranstaltungen angeboten wurden (vgl. Fall 5), wohingegen bei allen anderen Fällen die hier berücksichtigten Veranstaltungen nur ein Teil des Programms abbilden. So sind die Aussagen in den Ergebnissen nur unter der Bemerkung zu berücksichtigen, dass einige Facetten aus dem kompletten Gesamtbild (darunter auch Veranstaltungen, die nur für weibliche Lernende organisiert werden) fehlen.

Das Feld der islamischen Erwachsenenbildung widerspiegelt eine dynamische Realität. Auf die Untersuchung, die Ende 2014 durchgeführt wurde, folgten einige Jahre, die durch außergewöhnlich hohe Zahlen von Geflüchteten nach Deutschland aus muslimischen Ländern gekennzeichnet waren – Entwicklungen, die sicherlich noch mehr Dynamik zu den Entwicklungen im untersuchten Feld reingebracht haben. Aus diesem Grund muss an dieser Stelle unterstrichen werden, dass die Realitätsnachzeichnungen der vorgelegten empirischen Untersuchung nur eine Momentaufnahme abbilden. Sicherlich wären mehr und aktuelle Forschungsprojekte auf dem Gebiet notwendig, um auch im Längsschnitt die Entwicklungen zu verfolgen und Trends abzeichnen zu können. Interessant wäre auch im Zeitverlauf die hier berücksichtigten Veranstaltungen bzw. Programme auf ihre Beständigkeit hin zu untersuchen, so dass dadurch Hinweise darüber gewonnen werden können, ob diese eher sporadische Erscheinungen oder feste Teile des Programms über einen längeren Zeitraum hinweg bleiben. Von Interesse wären auch regional-vergleichende Studien aus verschiedenen Bundesländern.

## **6. Ausblick**

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, eine Annäherung an die Bildungsarbeit der Moscheen für Erwachsene in Deutschland vorzulegen und die wichtigsten Merkmale der bestehenden Praxis herauszuarbeiten. Auch wenn es im Hinblick auf die Mannigfaltigkeit der islamischen Bildungslandschaft riskant erscheint, Aktivitäten einiger weniger Gemeinden aus einem einzelnen Hauptstadtbezirk als exemplarisch für die islamische Erwachsenenbildung heranzuziehen (vgl. Paetzoldt 2009, S. 15), wurde das in dieser Ausarbeitung getan, weil es einen ersten möglichen Schritt der Annäherung an das Feld darstellt.

Dabei erwiesen sich die offenen Gespräche mit den Menschen in den Moscheen als unentbehrlich für die Erforschung der moscheelichen Bildungsarbeit. In ihnen liegt die Chance eines tieferen Verständnisses und eines Verstehen-Wollens sowie die Chance der Erschließung von relevanten Daten, die in einer anderen Form nicht vorhanden und

aufgearbeitet sind, insbesondere vor dem Hintergrund, dass das Selbstverständnis der Moscheen als Anbieter von Erwachsenenbildung (noch) nicht ausgeprägt ist. Auch wenn die Ergebnisse der empirischen Untersuchung nur für ein kleines Segment des Untersuchten aussagekräftig sein können – und auch das nur bedingt, verweisen diese dennoch auf Zusammenhänge, die eine richtungsweisende Relevanz für zukünftige Forschung haben können.

Die wichtigsten Erkenntnisse aus der Arbeit lassen sich im Folgenden zusammen fassen:

In der vorliegenden Arbeit wurde die Möglichkeit einer islamtheologischen Begründung der Erwachsenenbildungsarbeit im Islam untersucht und aus dem islamischen Denken ein Komplex relevanter Argumente identifiziert, die gleichzeitig dem Bildungsbegriff entsprechen. Dies verweist auf anzunehmende Vereinbarkeit von islamisch-religiösem Denken und bildungswissenschaftlichen Kriterien für das Lernen im Erwachsenenalter und lässt hoffen, dass die Entwicklung eines Konzepts für die islamisch-religiöse Erwachsenenbildung in Deutschland möglich sein wird – im besten Fall in einem Raum, der Zusammendenken, -arbeiten und -lernen auf Augenhöhe ermöglicht<sup>11</sup>.

Religion stellt eine legitime und konstruktive Dimension von Bildung dar: „Ohne Religiöse Bildung bleibt die Erwachsenenbildung unvollständig und übergeht einen wichtigen Bereich des menschlichen Lebens“ (Lück/Schweitzer 1999, S. 16). Genauso darf dies auch für die islamisch-religiöse Bildung gelten. Ausgehend von der Einsicht der muslimischen Verbände, „dass sich die Zukunft der Muslime hierzulande an Deutschland und nicht an den Herkunftsländern orientieren muss“ (Begic 2011, S. 216) lässt sich schlussfolgern, dass für die gelingende Gestaltung des muslimischen lebenslangen Lernens in Deutschland die Herstellung von Bezügen zu der hiesigen Realität von zentraler Bedeutung ist. Hierfür ist islamtheologische und erwachsenenpädagogische Forschung gefragt. Bei der Entwicklung von Konzepten für die islamische Erwachsenenbildung in Deutschland könnte der christlich-islamische Dialog einen fruchtbaren Austausch- und Impulsraum bieten.

Mitunter in der staatlichen Förderung für Moscheegemeinden kann eine Chance für Professionalisierung der islamischen Erwachsenenbildung gesucht werden. Eine weitere Chance würde die Kooperation mit staatlichen bzw. kommunalen Bildungseinrichtungen darstellen, ähnlich wie im Fall der evangelischen Erwachsenenbildung: Das Brandenbur-

---

<sup>11</sup> In ihrer verdienstvollen Studie „Pedagogy of Integrity“ verweist Tuncer (2020) zurecht auf Machtdispositionen und die Dynamiken der Dominanz eurozentrischer und (immer noch subtil) kolonialer Sichtweisen im Bildungsbereich und die fatalen Auswirkungen davon auf Diversitätsdynamik sowie auf die Entwicklung von Epistemologie hierzulade (vgl. Tuncer 2020). Da der Islamdiskurs in Deutschland immer noch in bestimmten Kreisen in einem von Superiorität geprägten kolonialen Duktus geführt wird, aus einer Perspektive, die dem Weißen, Männlichen, Christlichen, ‚Westlichem‘ per se mehr Wert zuschreibt als allem anderen, sei an dieser Stelle auf diese Gefahr verwiesen sowie auf die Wichtigkeit der Bemühungen um Augenhöhe in Auseinandersetzungen um Deutung und Bedeutung, die nicht-westliche und nicht-christliche Denkwelten mitberücksichtigen sollten.

gische Gesetz gibt Kirchen die Möglichkeit, ein Grundangebot an religiöser Erwachsenenbildung im öffentlichen Raum zu übernehmen (vgl. Mitgliederversammlung des Vorstands der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg e.V., S. 5).

Über die Professionalisierung der islamischen Erwachsenenbildung entscheidet nicht nur der deutsche Staat mit, durch sein Fördern oder Nicht-Fördern der Moscheen, sondern auch die Moscheevereine selbst, durch ihre Ansichten und Haltungen. Gefragt ist aber noch viel mehr als das. Wie die empirische Untersuchung im Rahmen dieser Arbeit sichtbar macht, bestimmt die wechselseitige Wirkung mehrerer Einflussgrößen die Bildungsarbeit der Moscheen mit. Neben den internen Dynamiken in den Gemeinden selbst, sind, dass noch ästhetische Faktoren, wie etwa islamische Architektur; das Interesse der Mehrheitsgesellschaft; die Medien, die direkt oder indirekt die Entwicklungen auf dem Gebiet beeinflussen.

Die Untersuchung unterstreicht darüber hinaus die Bedeutung von der hiesigen Gesellschaft als Heimat für die jüngeren Generationen von Muslim/-innen – damit geht die Verantwortung Deutschlands einher, ein Zuhause zu sein – insbesondere für die Muslim/-innen, die hierzulande geboren und aufgewachsen sind.

Sichtbar werden auch die sozialen Funktionen, die die Moscheen übernehmen: die Funktion des Auffangens bei Arbeitslosigkeit, der Prävention von Isolation, Depression, der Motivation und des Empowerments im Bildungsbereich: „Wir versuchen präventiv zu arbeiten. Dass sie nicht Depression bekommen [...]. Dass sie nicht schlechte Sachen tun [...]. Dass sie den Bildungsweg nehmen“ (Fall 3/Interviewtranskript).

In der Zusammenarbeit zwischen Erwachsenenbildung und islamischer Theologie auf dem Gebiet der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland liegt eine Chance und Verantwortung nicht nur für die deutschen Muslim/-innen: Auf Bildungsentwürfe, die islamtheologischen und erziehungswissenschaftlichen Kriterien gleichzeitig gerecht werden und die Entfaltung der Individuen über die gesamte Lebensspanne fördern, sind humanistische Auslegungen des Islam weltweit angewiesen. Und die Anregung solcher Entwicklungen liegt nicht zuletzt in der Hand von jedem Einzelnen in dieser Gesellschaft. Denn ob und wie man über Islam und Muslim/-innen redet, fragt, verstehen will oder auch nicht – im Alltag oder in den Medien und in der Wissenschaft, hat eine viel weitreichendere Wirkung auf die Dynamiken in der Gesellschaft – und somit auch auf das Feld der islamischen Bildungsarbeit als lange angenommen. So gesehen ist die Weiterentwicklung des Feldes der islamischen Erwachsenenbildung in Deutschland in unser aller Hände und somit – aus einer systemischen, machtsensiblen, diversitätsbewussten und kritisch-pädagogischer Perspektive betrachtet – eine wichtige gemeinsame Aufgabe.

## 7. Literaturverzeichnis

- Akca, A. A. (2014). Muslimische Akteure. In V. Meißner, M. Affolderbach, H. Mohagheghi & A. Renz (Hrsg.), *Handbuch Christlich-Islamischer Dialog* (S. 387-412). Freiburg im Breisgau 2014.
- Al-Rawi, M. (1993). Islam and Adult Education. *Convergence*, (1), S. 83-89.
- Arnold, R. (1985). *Deutungsmuster und pädagogisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Aspekte einer Sozialpädagogie der Erwachsenenbildung und einer erwachsenenpädagogischen Handlungstheorie*. Bad Heilbrunn.
- Arnold, R. (1999). Deutungsmusteransatz. *Grundlagen der Weiterbildung-Praxishilfen*, (36), 1-12.
- Arnold, R. (2001). Die Polarität von Emotionen und Kognitionen in der Erwachsenenbildung. Lernwiderstand als Indikation emotionalen Lernens. *DIE-Zeitschrift*, (II), 26-28.
- Arnold, R. (2010<sup>2</sup>). Deutungsmuster. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 63-64). Bad Heilbrunn.
- Aslan, E. (2012). Training of Imams and Teachers in Europe. In E. Aslan & Z. Windisch (Hrsg.), *The Training of Imams and Teachers for Islamic Education in Europe* (S. 19-65). Frankfurt am Main.
- Begic, E. (2011). Erwachsenenbildung in den Moscheegemeinden. In M. Borchard & R. Ceylan (Hrsg.), *Imame und Frauen in Moscheen im Integrationsprozess. Gemeindepädagogische Perspektiven* (S. 209-230). Göttingen.
- Berger, L. (2010). *Islamische Theologie*. Wien.
- Ceylan, R. (2010). *Die Prediger des Islam. Imame – wer sind sie und was sie wirklich wollen*. Freiburg im Breisgau.
- Douglass, S. L., & Shaikh, M. A. (2004). Defining Islamic Education. Differentiation and Applications. *Current Issues in Comparative Education*, 7(1), 5-18. Dec 2004 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853845.pdf>. Zugriffen: 20.08.2014.
- Elger, R. (2008<sup>5</sup>). *Kleines Islamlexikon. Geschichte, Alltag, Kultur*. München.
- Gieseke, W. (2003). Programmplanungshandeln als Angleichungshandeln. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innensichten der Weiterbildung* (S. 189-211). Bielefeld.
- Gieseke, W. (2007/2009<sup>2</sup>). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Perspektive*. Bertelsmann: Bielefeld.
- Gieseke, W. (2008). *Bedarfsorientierte Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung*. Bielefeld.
- Gieseke, W. (2010a). Atmosphäre in Bildungskontexten – Beziehungstheoretische Überlegungen. In R. Egger & B. Hackl (Hrsg.), *Sinnliche Bildung? Pädagogische Prozesse zwischen vorprädikativer Situierung und reflexivem Anspruch* (S. 57-70). Wiesbaden.
- Gieseke, W. (2010<sup>2b</sup>). Erfahrungsorientierung – Erfahrung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (S. 76-78). Bad Heilbrunn.
- Gieseke, W., & Opelt, K. (2003). *Erwachsenenbildung in politischen Umbrüchen. Das Programm der Volkshochschule Dresden 1945-1947*. Opladen.
- Girstmair, K. (2012). *Islam. Aspekte einer fremden Religion*. Wien.

- Griffith, J. L. (2013). *Religion hilft, Religion schadet. Wie der Glaube unsere Gesundheit beeinflusst*. (S. 50). Pfungstadt.
- Hafez, K. (2013). *Freiheit, Gleichheit und Intoleranz. Der Islam in der liberalen Gesellschaft Deutschlands und Europas*. Bielefeld.
- Hefner, R. W. (2007). Introduction: The Culture, Politics, and Future of Muslim Education. In R. W. Hefner & M. Q. Zaman (Hrsg.), *Schooling Islam. The culture and politics of modern Muslim education* (S. 1-39). Princeton.
- Halm, D. (2008). *Der Islam als Diskursfeld. Bilder des Islams in Deutschland*. Wiesbaden.
- Hashim, R. (2005). Rethinking Islamic Education in facing the challenges of the twenty-first century. *American Journal of Islamic Social Sciences*, 22(4), 133-147.
- Hippel, A. von (2017). Theoretische Perspektiven auf Programmplanung in der Erwachsenenbildung. Eine Systematisierung von Programmplanungsmodellen für Forschung und Praxis. *Report*, 40, 199-209 / Published online: 14. August 2017 / DOI 10.1007/s40955-017-0090-4.
- Käpplinger, B. (2008). Programmanalysen und ihre Bedeutung für pädagogische Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 9(1), Art. 37 / <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/333/727>.
- Kelle, U., & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden.
- Khorchide, M. (2008). Die Ausbildung der ReligionslehrerInnen für den islamischen Religionsunterricht an öffentlichen Schulen in Österreich. Chancen und Herausforderungen. *Magazin Erwachsenenbildung. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs*, (5), 3. [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7621/pdf/Erwachsenenbildung\\_5\\_2008\\_Khorchide\\_Ausbildung\\_von\\_ReligionslehrerInnen.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7621/pdf/Erwachsenenbildung_5_2008_Khorchide_Ausbildung_von_ReligionslehrerInnen.pdf).
- Khorchide, M. (2010). Die Beziehung zwischen islamischer Lehre und einer modernen islamischen Religionspädagogik – Zur Notwendigkeit der Ausarbeitung humanistischer Ansätze in der islamischen Ideengeschichte. In M. Polat & C. Tosun (Hrsg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik* (S. 145-158). Frankfurt am Main.
- Khorchide, M. (2013). *Islam ist Barmherzigkeit. Grundzüge einer modernen Religion*. Freiburg.
- Kermani, N. (2000). *Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran*. München.
- Kizilabduallah, Y., & Tosun, C. (2010). Education and Religion in the Islamic Education Classics. In M. Polat & C. Tosun (Hrsg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik* (S. 33-65). Frankfurt am Main.
- Krux, R. (2013). *Der Islam der anderen. Zur Rolle der Religion in deutschen Migrationsdebatten*. Stuttgart.
- Lapidus, I. M. (1976). Adulthood in Islam: Religious Maturity in the Islamic Tradition. *Daedalus*, 105(2), Adulthood (Spring), 93-108. <http://www.jstor.org/stable/20024402>. Zugriffen: 20.08.2014.
- Leinweber, St. (2011). Wege zu den Menschen – theologische und religiöse Erwachsenenbildung in heutiger Zeit. In T. Fuhr, P. Gonon & Chr. Hof (Hrsg.), *Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4* (S. 333-338). Paderborn.
- Lemmen, Th. (2000). *Islamische Organisationen in Deutschland* (S. 21-28). Bonn 2000.

- Lück, W., & Schweitzer, F. (1999). *Religiöse Bildung Erwachsener. Grundlagen und Impulse für die Praxis*. Stuttgart.
- Mayring, Ph. (2015<sup>12</sup>). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel.
- McGregor, N. (1971). *Adult Educational Elements in Ancient Eastern Education*. Indiana.
- Meißner, V., Affolderbach, M., Mohagheghi, H., & Renz, A. (Hrsg.) (2014). *Handbuch Christlich-Islamischer Dialog. Grundlagen, Themen, Praxis, Akteure*. Freiburg im Breisgau.
- Micksch, J., & Hoensch, I. (Hrsg.) (2011). *Miteinander vor Ort: Kommunale Islamforen*. Berlin.
- Nolda, S. (2003). Paradoxa von Programmanalysen. In W. Gieseke (Hrsg.), *Institutionelle Innen-sichten der Weiterbildung* (S. 212-227). Bielefeld.
- Nolda, S. (2011). Programmanalyse – Methoden und Forschungen. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden.
- „Orientierungshilfe für Kreiskirchenräte zur Arbeit der regionalen Arbeitsstellen für Evangelische Erwachsenenbildung“ vom April 2014. Dokument der Mitgliederversammlung und des Vorstands der Evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung in Berlin-Brandenburg e.V., S.4; unveröffentlicht.; Quelle: Privatkorrespondenz
- Paetzoldt, E. (2009). Religion und Erwachsenenbildung. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungs-forschung*, 32(1), 13-23.
- Polat, M. (2010). Religiöse Mündigkeit als Ziel des islamischen Religionsunterrichts. In M. Polat & C. Tosun (Hrsg.), *Islamische Theologie und Religionspädagogik. Islamische Bildung als Erziehung zur Entfaltung des Selbst* (S. 185-201). Frankfurt am Main.
- Polat, M., & Tosun, C. (2010). Einleitung. In M. Polat & C. Tosun (Hrsg.): *Islamische Theologie und Religionspädagogik* (S. 7-12). Frankfurt am Main.
- Raapke, H.-D. (1985). *Didaktik der Erwachsenenbildung*. Stuttgart.
- Reich-Claassen J., & von Hippel A. (2018<sup>6</sup>). Programm- und Angebotsplanung in der Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Band 2* (S. 1403-1423). Wiesbaden.
- Hippel, A. von, Tippelt, R., Gebrande, J., & Seiverth, A. (2017). Erwachsenenbildung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften. In R. Tippelt & A. von Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden. DOI 10.1007/978-3-531-20001-9\_55-1.
- Müller-Commichau, W. (2010). Jüdische Erwachsenenbildung. In R. Arnold S. Nolda & E. Nuissl, E., *Online Wörterbuch Erwachsenenbildung*. URL: [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[entry\]=119&tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[action\]=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[controller\]=Lexicon&cHash=3581eb090f3fe222639704cf0027fe2a](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=119&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=3581eb090f3fe222639704cf0027fe2a) Zugegriffen: 21.11.2014.
- Robak, S. (2012). *Programmanalysen: Einführung in die Erstellung von Codesystemen*. [https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmfor-schung/methodische\\_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf](https://www.die-bonn.de/institut/dienstleistungen/servicestellen/programmfor-schung/methodische_handreichungen/codiersysteme/Programmanalyse-Codesysteme-Robak.pdf). Zugegriffen: 21.11.2014.
- Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (2007). *Handlungsfelder der Zusammenarbeit mit islamischen Vereinen im Stadtteil im Stadtteil*. Berlin.

- Schrader, J. (2008). Steuerung im Mehrebenensystem der Weiterbildung – ein Rahmenmodell. In S. Hartz & J. Schrader (Hrsg.), *Steuerung und Organisation von Weiterbildung* (S. 31-64). Bad Heilbrunn.
- Seiverth, A. (2017). Erwachsenenbildung in der Verantwortung religiöser Gemeinschaften. In R. Tippelt, R. & A. von Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Wiesbaden.
- Seiverth, A. (2010). Evangelische Erwachsenenbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl, *Online Wörterbuch Erwachsenenbildung*. [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[entry\]=70&tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[action\]=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[controller\]=Lexicon&cHash=ff73f12ed51c569c6ae63a00f6988937](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=70&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=ff73f12ed51c569c6ae63a00f6988937). Zugriffen: 21.11.2014.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg.
- Simeonova-Ingilizova, M. (2019). The role of emotions in the class room. *Journal Announcements of the Union of scientists in Bulgaria – branch Sliven*, 34(1), 162-166.
- Spielhaus, R. (2011). *Wer ist hier Muslim? Die Entwicklung eines islamischen Bewusstseins in Deutschland zwischen Selbstidentifikation und Fremdzuschreibung*. Würzburg.
- Spuler-Stegemann, U. (1998). *Muslime in Deutschland*. Freiburg.
- Straub, C. (2011). Religiosität junger Eltern. Forschungsprojekt zu religiöser Elternbildung im Kontext religiöser Erwachsenenbildung. *Religionspädagogische Beiträge*, Band 66, 95-98.
- Türk, E. (2007). Viele Religionen – eine Wahrheit. Profil und Aufgabe religiös-theologischer Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung*, 53(3), 140-141.
- Tuncer, D. (2020). *Pedagogy of Integrity*. Berlin. <https://doi.org/10.25932/publishup-43229>.
- Wittrahm, A. (2010). Katholische Erwachsenenbildung. In R. Arnold, S. Nolda & E. Nuissl, *Online Wörterbuch Erwachsenenbildung*. [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[entry\]=121&tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[action\]=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[controller\]=Lexicon&cHash=014839d7fb3e3f242e4e198b18ce52ef](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=121&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=014839d7fb3e3f242e4e198b18ce52ef). Zugriffen: 21.11.2014.
- Zelener, G. (2019). Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. *Erwachsenenpädagogischer Report*, Band 61. Berlin.



## 8. Anhang

### 1. Interviewleitfaden I

Interviews mit Vertreter/-innen der empirisch berücksichtigten Moscheegemeinden (Imame, Gemeindemitglieder, Ehrenamtliche, die an Bildungsarbeit beteiligt sind oder darüber berichten können)

#### *Einleitung*

##### 1. *Gesprächseröffnung*

Was machen sie für Erwachsene?

Wie bezeichnen Sie, was sie machen? Ist es Bildung?

##### 2. *Bildungsverständnis*

Kann man als Erwachsener noch lernen? Bis zu welchem Alter kann man lernen?

Was kann man als Erwachsener lernen? Was sollte man lernen?

Was können erwachsene Menschen Ihrer Meinung nach in Bezug auf ihre Religion lernen? Was sollten sie?

#### *Kern*

##### 3. *Programmplanungshandeln*

*Bedarfserhebung, Planen:*

Wie entstehen Ihre Angebote? Wie kommen sie zustande – wer gibt die Ideen dafür?

Und was sind die initiiierenden Personen von Beruf? Was für eine Ausbildung haben sie abgeschlossen?

- Ausbildung mit Pädagogik-Bezug
- Ausbildung ohne Pädagogik-Bezug
- Praktische Erfahrungen mit Bildungsarbeit
- Sonstiges:

##### 4. *Organisation:*

Wer organisiert die Veranstaltungen? Und wie?

### 5. *Lehrende:*

Wer führt die Veranstaltung durch?

Was sind diese Personen von Beruf?

- Ausbildung mit Pädagogik-Bezug
- Ausbildung ohne Pädagogik-Bezug
- Praktische Erfahrungen mit Bildungsarbeit
- Sonstiges:

### 6. *Finanzierung*

Wie werden die Veranstaltungen finanziert?

- Sie bringen keine Kosten mit sich;
- Von dem Gemeindebudget;
- Von Spenden;
- Von Teilnahmegebühren;
- Durch Förderung durch:

Werden die Lehrenden entlohnt und wenn ja, wie?

- Sie machen das ehrenamtlich;
- Von dem Gemeindebudget;
- Von Spenden;
- Von Teilnahmegebühren;
- Von Förderung durch:

### *Schluss*

### 7. *Visionen*

Was kann sich Ihrer Meinung nach verbessern?

Was wünschen Sie sich:

- Vom Staat/von der Politik;
- Von den Gemeinden;
- Von der Wissenschaft (Theologie, Erwachsenenbildung etc.);
- Von den Gemeindemitgliedern?

### 8. *Gesprächspartner*

Name:

Moscheegemeinde:

Funktion/Aufgaben in der Gemeinde:

## 2. Interviewleitfaden II

Experteninterview mit einem/einer Vertreter/-in der Kommunalpolitik

1. Welche Funktionen erfüllen die Moscheen in diesem Bezirk für die Menschen, die hingehen?
2. Wie schätzen Sie den Professionalisierungsgrad der Bildungsarbeit in den Moscheen ein? Welche Merkmale könnten Sie nennen?
3. Was sind aus Ihrer Sicht Gründe dafür, dass sich viele Moscheegemeinden weigern, sich an Ämtern zu wenden, in Kooperation Veranstaltungen anzubieten und somit etwas in Richtung Professionalisierung ihrer Bildungsarbeit zu tun?
4. Was müsste aus Ihrer Sicht passieren, damit neue Entwicklungen möglich werden?
5. Wenn die Bildungsarbeit der Moscheen professioneller werden würde, was würde das mit sich bringen? Welche Chancen und welche Gefahren?
6. Wie viel Raum sollte aus Ihrer Sicht in den Veranstaltungen der Moscheen für die Stärkung der islamischen Identität sein? Können Sie das begründen?
7. Welche Wege für die Entlohnung der Imame sehen Sie? Was wird praktiziert und mit welchen Folgen? Was und wie könnte sich dabei mit welchen Konsequenzen ändern?
8. Wenn ich jetzt eine Gemeinde überzeugen wollen würde, dass es ihr besser gehen wird, wenn der Imam einen normalen Gehalt hätte, so wie ein Pfarrer oder ein Priester, welchen Argument könnte ich einbringen, wenn sie mir sagen würden: „Wir wollen, dass es ehrenamtlich bleibt“?
9. Was braucht es aus ihrer Sicht, damit die Bildungsarbeit der Moscheen für Erwachsene professioneller wird? Was brauchen die Moscheen selbst tun, was braucht der Stadt tun, was vielleicht die Wissenschaft...?
10. Welche Rolle kommt aus Ihrer Sicht anderen, zivilgesellschaftlichen Akteuren in diesem Bereich zu?
11. Welche Rolle können Bildungswissenschaft und die empirische Forschung in diesem Kontext spielen? Was sollte man sich aus Ihrer Perspektive wissenschaftlich noch genauer anschauen?
12. Welche Rolle spielt Vertrauen zwischen Moscheegemeinden, Staat und Bezirk für die Entwicklung der Erwachsenenbildungsarbeit? Warum?

### 3. Interviewleitfaden III

Experteninterview mit einer Islamtheologin/einem Islamtheologen in einem Lehrstuhl für islamische Theologie an einer deutschen Universität

#### 1. Pädagogische Qualifikation

- Gibt es Pädagogik-bezogene Module im Curriculum der traditionellen Imam-Ausbildung?
- Wie ist das im Studium der islamischen Theologie?
- Inwiefern beziehen sich die Inhalte auf das Lernen im Erwachsenenalter? Oder fokussieren sie eher den schulischen Religionsunterricht bzw. das Lernen im Kindesalter?

#### 2. Lernziele/Themen

- Was wären die wichtigsten Themen, mit denen sich Erwachsene in Bezug auf ihren Glauben aus islamtheologischer Sicht auseinandersetzen sollten?
- Was ist da anders als im Kindesalter, und als im Alter des Jugendlichen?

#### 3. Erwachsenenalter im Islam

- Wann ist man aus islamischer Sicht „Erwachsen“
- Was beinhaltet Erwachsensein?

#### 4. Raum für neue Deutungen

*Befunde aus der Neurobiologie von den letzten Jahren (Emotionsforschung) haben die Erwachsenenbildungsforschung stark beeinflusst und zu neuen Erkenntnissen über das Lernen Erwachsener geführt. Erwachsene entwickeln Deutungsmuster, die sich verfestigen zu eigenen Deutungsschemata und haben eine stabilisierende Funktion, erschweren jedoch Umdenken, Umlernen. Geeignete Didaktik, Unterstützung von „Suchbewegungen“, passende Räume, Lernen in einer Gruppe, durch die Beziehung zu einem interessierten Gegenüber – all das kann Erwachsene dabei unterstützen, dennoch Neues zu Lernen und vorhandene Deutungsmuster zu hinterfragen, neuzuordnen oder zu verändern und sich dadurch zu entwickeln und erweitern.*

- Inwiefern könnte die Bildungsarbeit der Moscheen mit Erwachsenen von solchen Erkenntnissen profitieren?
- Sehen Sie die Notwendigkeit einer Didaktik der islamischen Erwachsenenbildung?

## **Veranstaltungskarte zum Ausfüllen für die Rekonstruktion des Veranstaltungsangebots der empirisch berücksichtigten Moscheen**

### *Allgemeines*

1. Titel
2. Thema
3. Zielgruppe – für wen ist die Veranstaltung gedacht?

### *Alter der Teilnehmenden*

- 18 – 30
- 31 – 50
- 51 – 65
- 66 – 80
- 80+

### *Geschlecht*

- Frauen
- Männer
- Frauen und Männer

### *Religionszugehörigkeit*

- Muslime
- Nichtmuslime
- Muslime und Nichtmuslime

### *Teilnehmenden-Zahl:*

4. Sprache
  - Deutsch
  - Türkisch
  - Arabisch (Dialekt?)
  - Deutsch und Türkisch
  - Deutsch und Arabisch
  - Sonstiges:

5. Inhalte

### *Islamkunde*

- Islamkunde

- Religiöse Feste und Bräuche
- Sonstiges:

#### *Praktischer Glaubensvollzug*

- Religionsunterweisung
- Koranrezitationsregeln
- Koraninterpretation
- Sonstiges:

#### *Spiritualität*

- Beschäftigung mit dem eigenen Glauben
- Sonstiges:

#### *Identitätslernen*

- Religiöse Feste und Bräuche
- Landeskunde
- Sonstiges:

#### *Alltagsbewältigung*

- Alltagsbewältigung im Kontext der Integration
- Job und Beruf
- Familienberatung
- Deutschkurs
- Sonstiges:

#### *Kultur*

- Kunst und Ästhetisches
- Musik- und traditionelle Feste
- Koran-Rezitation
- Sonstiges:

#### *Umgang mit Diversität:*

- Themen der Interreligiosität
- Themen der Integration/Migration/Interkulturalität
- Umgang mit anderen Religionen
- Sonstiges:

#### *Gesundheit*

- Informationsveranstaltungen
- Prävention
- Sonstiges:

## 6. Dauer der Veranstaltung

- bis 60 Minuten
- 90 Minuten
- 120 Minuten
- Mehrere Stunden
- ganz unterschiedlich
- Sonstiges

*Ausklang:*

- Ja
- Nein
- Manchmal

## 7. Häufigkeit

- Täglich
- Wöchentlich
- Alle zwei Wochen
- Monatlich
- Jährlich
- Unregelmäßig
- Einmalig

## 8. Welche Ziele hat die Veranstaltung?

## 9. Welche Lernziele hat die Veranstaltung?

*Die Religion Islam*

## Teilnehmende:

- Kennen die Grundlagen der Religion Islam;
- sind fähig, kompetent (auf Wissen basierend) über die Religion Islam mit anderen Muslim/-innen zu kommunizieren;
- sind in der Lage, die Grenzen der Religion abzuzeichnen (kennen, was die Religion nicht ist, nicht erlaubt, nicht vorsieht etc.)
- Sonstiges:

*Glaubensvollzug*

## Teilnehmende:

- lernen den Glaubensvollzug kennen, um es in ihrem religiösen Alltag anwenden zu können;
- lernen Religionsinhalte kennen, um diese für sich verstehen und nachvollziehen zu können;

- Sonstiges:

### *Spiritualität*

Teilnehmende:

- lernen Religionsinhalte kennen, um diese für sich verstehen und nachvollziehen zu können;
- können über ihren eigenen Glauben reflektieren
- sind in der Lage, ihren eigenen Glauben zu verantworten
- können definieren, was für sie Glaube im Erwachsenenalter ausmacht
- Sonstiges:

### *Interreligiöse Kommunikation*

Teilnehmende:

- sind fähig, kompetent (auf Wissen basierend) über die Religion Islam mit Nicht-Muslim/-innen zu kommunizieren;
- können mit Diversität umgehen;
- kennen andere Religionen und können darüber kommunizieren;
- Sonstiges:

### *Identität*

Teilnehmende:

- beherrschen ihre Muttersprache
- beschäftigen sich mit einer für den Glaubensvollzug oder das religiöse Verständnis wichtigen Fremdsprache (Arabisch)
- kennen und identifizieren sich mit der Kultur/der Ethnie, der sie angehören
- Sonstiges:

### *Integration*

Teilnehmende:

- beherrschen die deutsche Sprache
- erlernen Inhalte und Fähigkeiten für das eigene Berufsleben
- erlernen Inhalte und Fähigkeiten, die Ihnen helfen, den eigenen Alltag zu bewältigen
- Sonstiges:

### *Gesundheit*

Teilnehmende

- sind informiert/aufgeklärt zu gesundheitlichen Themen, die sie oder Angehörige betreffen



- werden zu gesundheitlichen Themen beraten
- Sonstiges:

### *Sonstiges*

Teilnehmende:

- 

10. Methoden – wie läuft das Lehren und Lernen in der Veranstaltung ab?

- Lehrende vermitteln Inhalte und die Teilnehmenden rezipieren diese;
- Lehrende fordern zur Übung/Training auf und geben Feedback;
- Diskussion;
- Peer Education;
- Gruppengespräch;
- Sonstiges:

### *Lehrende*

11. Der/die Lehrende ist (sind) für diese Aufgabe:

- Beahlt
- Nicht bezahlt (Ehrenamtliche Leistung)

12. Die/der Lehrende beherrscht die deutsche Sprache:

- Ja
- Nein

13. Die/der Lehrende ist für diese Aufgabe geeignet durch:

- Ausbildung mit Pädagogik-Bezug
- Ausbildung ohne Pädagogik-Bezug
- Praktische Erfahrungen mit Bildungsarbeit
- Anderweitige Erfahrungen
- Selbst erworbenes thematisches Wissen
- Talent
- Charisma
- Sonstiges

*Organisatorisches*

14. Wie erfährt man, dass die Veranstaltung angeboten wird?

- Website
- Aushang in der Moschee
- Mund-zu-Mund Propaganda
- Emailverteiler
- What's-up, Facebook und andere Soziale Medien
- Sonstiges:

15. Wo findet die Veranstaltung statt? (Raum)

#### 4. Zusammenfassung der Angaben aus den ausgefüllten Veranstaltungskarten

Fall 1

	Fall 1/Veranstaltung 1	Fall 1/Veranstaltung 2	Fall 1/Veranstaltung 3	Fall 1/Veranstaltung 4	Fall 1/Veranstaltung 5
Titel	Deutschkreis	Ders – Grundzüge der Religion	Event	Literaturfestival/Literaturlesungen	Führungen
Themen und Inhalte	Theologische Hintergründe des islamischen Glaubens; Islamskunde (Religiöse Feste und Bräuche); Spiritualität (Beschäftigung mit dem eigenen Glauben)	Praktischer Glaubensvollzug	Themen variieren. Beispiele: Umwelt/Nachhaltigkeit und die Bezüge zum Islam; Gesundheit; Psychologische Beratung; Prävention gegen Radikalisierung; Rente und Altersvorsorge	Festival: Lesungen an drei Abenden von muslimischen, christlichen und jüdischen Autor/-innen, die über spirituelle Themen schreiben	Aufklärung über Islam; Diskussion von politischen Fragen; Vortrag zu spirituellen Themen; Islamische Architektur; Kaligraphie; Geschichte der Gelände
Ziele und Lernziele	Präventionsarbeit gegen Radikalisierung; Berücksichtigung deutscher Muslim/-innen; Vermittlung von islamtheologischen Inhalten in deutscher Sprache; Aufbau einer Verbindung zwischen Muslim/-innen und Nicht-Muslim/-innen in der Gesellschaft	Lernen für die eigene Glaubenspraxis	Umweltbewusstsein stärken; Informative Beratung über Altersvorsorge; Prävention; Psychologische Beratung - Schaffen von Vertrauen durch die Gemeindeglieder an psychologischen Psychotherapeuten für die Behandlung von psychologischen Problemen	Etwas Neues Ausprobieren; Interreligiöser Dialog fördern; Menschen mit kulturellen Interessen ansprechen	Aufklärungsarbeit. Präventionsarbeit gegen Islamophobie und gegen islamistischen Extremismus; Dialog fördern; Angst vor dem Islam wegnehmen.

	Fall 1/Veranstaltung 1	Fall 1/Veranstaltung 2	Fall 1/Veranstaltung 3	Fall 1/Veranstaltung 4	Fall 1/Veranstaltung 5
Methoden	Vortrag mit Fragen-Antworten-Runde	Vortrag mit Fragen-Antworten-Runde	Vortrag mit Fragen-Antworten-Runde; Beratung	Lesung und Gespräch	Führung; Vortrag mit Fragen-Antworten-Runde; dazu noch: Beobachtung eines gemeinschaftlich verrichteten Gebets in der Moschee; Beobachten und Anfassens der Gegenstände in der Moschee
Häufigkeit	wöchentlich	2 x wöchentlich	Einmalige Veranstaltungen; Veranstaltungsreihen (1 x wöchentlich über längere Zeit, mind. 3 Monate);	-keine Angaben-	5 x wöchentlich
Alter der Teilnehmenden	Eher junge Erwachsene; 16-80+ (Mfnt: bis 30)	12-80+	18-80+	18-80+	alle Altersgruppen
Geschlecht der Teilnehmenden	Frauen und Männer (gemischt)	Frauen und Männer (keine Angabe ob gemeinsam)	Frauen und Männer (gemischt)	Frauen und Männer (gemischt)	Frauen und Männer (gemischt)
Dauer	90 Min	45 Min	60 Min; 90 Min	2,5 Stunden/Abend	120 Min
Religionszugehörigkeit der Zielgruppe	Muslim/-innen und Nicht-Muslim/-innen (gemischt)	Muslim/-innen	Muslim/-innen und Nicht-Muslim/-innen (gemischt)	Muslim/-innen und Nicht-Muslim/-innen (gemischt); Auch Menschen ohne Religionszugehörigkeit	Muslim/-innen und Nicht-muslim/-innen; Schulklassen, Polizei, Bundeswehr, Seniorengruppen, Politikergruppen, Studentengruppen, Kindergarten-gruppen, Kirchengemeinden, ausländische Reisenden, (vgl. Fall 1/Interviewtranskript)

	Fall 1/Veranstaltung 1	Fall 1/Veranstaltung 2	Fall 1/Veranstaltung 3	Fall 1/Veranstaltung 4	Fall 1/Veranstaltung 5
Veranstaltungssprache	Deutsch	Türkisch	Deutsch; Türkisch	Deutsch, Türkisch, Englisch	Deutsch; Türkisch; Arabisch; Spanisch; Englisch; Französisch; Ungarisch; Deutsche Gebärdensprache
übliche Teilnehmendenzahl	100	35		150	
Entlohnungsart der Lehrenden	Ehrenamtlich	Hauptamtlich beschäftigter Imam	Honorare (Projektfinanzierung)	-keine Angaben-	Ehrenamtlich
Deutschkenntnisse der Lehrenden	Deutschsprachig	keine	Deutschsprachig	-keine Angaben-	Deutschsprachig
Berufliche Qualifikation der Lehrenden	Erziehungswissenschaften (Dt. Universität); Islamische Theologie; Auto didaktisch angeeignetes Wissen	Islamtheologischer Abschluss an einer türkischen Hochschule; pädagogische Formation (Türkei)	Pädagogische Qualifikation; Externe Expertinnen aus verschiedenen Ämtern	-keine Angaben-	Lehramtsstudierende; Jurastudierende; Sozialwissenschaftler; autodidaktisch angeeignetes theologisches Wissen
Kommunikation über die Veranstaltung	Website; Mund-zu-Mund Propaganda; Mailingliste	Mund-zu-Mund Propaganda	Aushang in der Moschee; Emailverteiler; Flyer; Ankündigung bei der Freitagspredigt; Kooperation mit kirchlichen Gemeinden, Polizei, Schulen, anderen Vereinen	-keine Angaben-	Website

	Fall 1/Veranstaltung 1	Fall 1/Veranstaltung 2	Fall 1/Veranstaltung 3	Fall 1/Veranstaltung 4	Fall 1/Veranstaltung 5
Räumlichkeiten	Gebetsraum	-	EG der Moschee	OG der Moschee	Gebetsraum
sonstige Veranstaltungen/Leistungen, die auch als Veranstaltungen für Erwachsene genannt wurden	Weitere Veranstaltungen: Korankurs für Kinder; Deutsche Gebärdensprache Unterricht; Tag der offenen Tür; Extremismus-Präventionsprojekt, welches Jugendliche und Multiplikator/-innen der Jugendbildungsarbeit erreichen soll; Totenwaschung als Lernangebot für Erwachsene; Abgeschlossene Veranstaltungen: wöchentlicher Korankurs für Ältere Erwachsene; Osmanische Sprache für Erwachsene				

## Fall 2

	Fall 2/Veranstaltung 1	Fall 2/Veranstaltung 2	Fall 2/Veranstaltung 3	Fall 2/Veranstaltung 4
Titel	Freitagspredigt (Khutba)	Korankurs (Untericht in Koranrezitation)	Unterricht	Seminar
Themen und Inhalte	abwechselnde Themen, z.B. Kindererziehung; Umgang mit der eigenen Religion; „wie kann man Gott näherkommen“ (Fall 2/Transkript); Arbeitslosigkeit und Umgang damit; „Umgang mit Nichtmuslime“ (Fall 2/Transkript)	Koranrezitation	Religionsunterricht; Unterweisung in islamisch-religiösen Themen: „Es geht nur um die Religion. Man ist in einer Moschee. Und in einer Moschee geht es nur um Religion.“ (Fall 2/Interviewtranskript); Islamkunde; Religiöse Feste und Bräuche; Praktischer Glaubensvollzug; Religionsunterweisung; Koraninterpretation	variierende Themen, abgeleitet von den Themen des laufenden Islamunterrichts (vgl. Fall 2/Veranstaltung 3)
Ziele und Lernziele	Gemeinschaftsbildung; Zugehörigkeit; Erinnerung an religiöse Themen: „Dass die Leute zusammenkommen, dass sie sich beraten, dass sie sich in der Gesellschaft aufgenommen fühlen. Und dass sie sich nähern. Und dass sie die Verbindung zur Religion und zu Allah, also zu Gott, nicht verlieren.“ (Fall 2/Interviewtranskript)	Beherrschung der Koranrezitation nach islamischen Regeln (Aussprache, Melodie); „Auf jeden Fall den Menschen beibringen, den Koran zu lesen. Das ist das Hauptziel. Dass der Muslim den Koran liest“ (Fall 2/Interviewtranskript)	Gottesdienstliche Ziele: „Das ist eine Art Erinnerung. An Allah, an den jüngsten Tag des Gerichts. An die Taten, die man macht. Es ist eine Art Erinnerung, damit der Mensch immer fühlt, er ist verbunden mit seinem Schöpfer. Dass er sich ständig an seinem Schöpfer erinnert fühlt und dass er auf sein Leben aufpasst, damit er etwas Gutes für sein Jenseits macht.“ (Fall 2/Interviewtranskript)	Religiöse Unterweisung; Gottesdienstliche Ziele; Selbstreflexion; Kommunikation; Beziehungsfähigkeit: „Dass man Allah näherkommt. Sein Leben verändert. Seine Fehler sieht. Dass er weiß, man muss was verändern. Wenn ich ins Paradies möchte, muss ich was verändern. Weil viele Menschen, sie leben in ihrem Alltag und machen Unsinn oder sind nicht korrekt zu anderen Menschen, beleidigen andere Menschen und merken

				das nicht. Dann kommen sie z.B. auf unserm Seminar und hören über dieses Thema, dass es [...] im Islam nicht erlaubt ist, andere Menschen zu missachten, oder dass man andere Menschen schlecht behandelt. Dann macht man sich Gedanken. Und versucht das in seinem Alltag umzusetzen. Und verändert sich. [...] Generell, Seminare oder Vorträge, verändern einen. Sie bringen dich dazu, dass du überlegst, sie lassen dich nachdenken" (Fall 2/Interview-transkript).
--	--	--	--	--

	Fall 2/Veranstaltung 1	Fall 2/Veranstaltung 2	Fall 2/Veranstaltung 3	Fall 2/Veranstaltung 4
Methoden	Lehrende vermitteln Inhalte und die Teilnehmenden rezipieren diese (Vortrag)			Lehrende vermitteln Inhalte und die Teilnehmenden rezipieren diese (Vortrag)
Häufigkeit	wöchentlich	2 x wöchentlich	2 x wöchentlich (einmal in arabischer Sprache, einmal in deutscher Sprache)	2 bis 3 mal jährlich



	Fall 2/Veranstaltung 1	Fall 2/Veranstaltung 2	Fall 2/Veranstaltung 3	Fall 2/Veranstaltung 4
Alter der Teilnehmenden	14-80+	25-50+	20 – 70+ (arabischsprachiger Unterricht) 12 – 50 (deutschsprachiger Unterricht)	12 bis 70 Jahre
Geschlecht der Teilnehmenden	Frauen und Männer (in getrennten Räumen)	Frauen und Männer (in getrennten Gruppen)	Frauen und Männer (in getrennten Gruppen)	Frauen und Männer (in getrennten Gruppen)
Dauer	25 Min Ansprache durch den Imam, anschließend Gebet, insgesamt ca. 30 Min	60 Min	60 bis 90 Min	3 Tage, Übernachtung vor Ort in der Moschee; 3 bis 4 Vorträge täglich
Religionszugehörigkeit der Zielgruppe	Muslim/-innen, aber offen für alle	Muslim/-innen, aber offen für alle	Muslim/-innen, aber offen für alle	Muslim/-innen
Veranstaltungssprache	Arabisch mit simultaner Übersetzung ins Deutsche	Arabisch; bei Bedarf auch Deutsch	Deutsch; Arabisch (2 separate Veranstaltungen in jeder Sprache)	Deutsch
übliche Teilnehmendenzahl	-keine Angaben-	-keine Angaben-	-keine Angaben-	500 bis 1000 Personen
Entlohnungsart der Lehrenden	Ehrenamtlich (Imam)	Ehrenamtlich (Gemeindemitglieder)	Ehrenamtlich (Imam)	Ehrenamtlich (4 bis 5 externe Imame, die als Referenten zum Seminar eingeladen werden; ihre Reisekosten werden durch die Moschee übernommen; sie werden in der Moschee untergebracht)

	Fall 2/Veranstaltung 1	Fall 2/Veranstaltung 2	Fall 2/Veranstaltung 3	Fall 2/Veranstaltung 4
Deutschkenntnisse der Lehrenden	Deutschkenntnisse	Deutschkenntnisse	Deutschkenntnisse	-keine Angaben-
Berufliche Qualifikation der Lehrenden	Islamtheologische Ausbildung	Kursleitender beherrscht selbst die Koranrezitation (Mitglied der Gemeinde)	Islamtheologische Ausbildung	Islamtheologische Ausbildung; Selbst erworbenes theologisches Wissen
Kommunikation über die Veranstaltung	Website	Website; telefonische Nachfrage	Ankündigung beim Freitagsgebet	Website; Emailverteiler; WhatsApp; Facebook und andere Soziale Medien; Sonstiges: ein Trailer wird erstellt und als Video in YouTube veröffentlicht und durch Social Media verbreitet.
Räumlichkeiten	Gebetsraum	Gebetsraum	Gebetsraum	Gesamtmoschee
sonstige Veranstaltungen/Leistungen, die auch als Veranstaltungen für Erwachsene genannt wurden	Heiratsverträge und Scheidungsangelegenheiten; Eheberatung; Schlichtung bei Streitigkeiten; Fatawa – islamische Rechtsprechung bei Problemen (möglich auch per Telefonanruf); weitere Veranstaltungen nur für Frauen (nicht näher erläutert); „Belesung“ – Dschinn-Vertreibung durch Koranrezitation (vgl. Fall 2/Interviewtranskript).			

Fall 3

Fall 3/Veranstaltung 1		Fall 3/Veranstaltung 2	Fall 3/Veranstaltung 3
Titel	Dua Kumayl (Bittgebet, um um Verzeihung zu bitten) und Dua Tawassul (Bittgebet der Fürsprache)	Samstagsprogramm	Ahla & Fiqh (Rechtswissenschaft)
Themen und Inhalte	Variierend; u.a. Thema Tod; tagesaktuelle gesellschaftspolitische Themen oder Themen aus näher-kommenden Festen; wird auch bei Trauerfeste verrichtet	Gemeinsames Verrichten des rituellen Gebets; Koranrezitation und Interpretation auf Deutsch; Bittgebet; interaktiver Vortrag zu einem gewählten Thema (z.B. islamische Werte) (vgl. F3/Transkript)	Islamkunde; Fasten; den eigenen Glauben verstehen; Geschichte und politische Entwicklungen um die Religion Islam verstehen; gesellschaftspolitische Themen; Unterscheiden lernen zwischen Kultur/Tradition und Religion; Geschlechterthemen; Praktischer Glaubensvollzug (vgl. F3/Transkript)
Ziele und Lernziele	Religiös-spirituelle Ziele: „Zeit für sich nehmen“; „Zeit für Verbindung mit Gott“; „Besinnung“; „über die Religion Lernen“ (F3/Transkript)	Religionsinhalte praktisch im Alltagsleben anwenden; Aufzeigen und zu diskutieren, was Religionsinhalte für die Realität und in Bezug auf real existierenden Problemen bedeuten können (vgl. F3/Transkript)	„Stärkung der Frau“; zu zeigen, dass „die Frau im Islam eine zentrale Stelle hat“; Bildung fördern (F3/Transkript)

	Fall 3/Veranstaltung 1	Fall 3/Veranstaltung 2	Fall 3/Veranstaltung 3
Methoden	Vortrag, gemeinschaftlich verrichtetes Gebet und Koranrezitation	interaktiver Vortrag mit Visualisierung durch PowerPoint-Präsentation; Frageunde; Diskussion Theaterpädagogische Methoden; Sketche; Gruppenarbeit; Quizz mit Geschenken zur Wissensabfrage, um Freude beim Lernen zu fördern; Lernraumgestaltung durch Licht und Dekoration; Durch Trauer sollen die Teilnehmenden eine Verbindung zu der Persönlichkeit des Imams aufbauen (zur historischen Persönlichkeit des jeweiligen Imams der Zwölfer Schia); Durch Trauer lernen; Schriftliche Evaluation der Veranstaltung und Erfragen von Feedback und Kritik; Manchmal: Friedhofexkursion (Gräber anschauen, über den Tod sprechen) (vgl. F3/Transkript)	Wissensabfrage zum gewählten Thema; Einstieg mit einem Impulsvortrag; Austellung eines Handouts; Frageunde; Gebet; Durchgehende Diskussion der besprochenen Inhalte; Versuch, alle miteinzubeziehen (vgl. T3/Transkript)
Häufigkeit	2 x wöchentlich; donnerstags: Dua Kumayl; dienstags: Dua Tawassul (vgl. F3/Transkript)	wöchentlich	wöchentlich
Alter der Teilnehmenden	25+	16-25	16-25
Geschlecht der Teilnehmenden	Frauen und Männer (keine Angabe ob gemeinsam)	Frauen und Männer	Frauen
Dauer	120 Min	120 Min	-keine Angaben-

	Fall 3/Veranstaltung 1	Fall 3/Veranstaltung 2	Fall 3/Veranstaltung 3
Religionszugehörigkeit der Zielgruppe	Muslim/-innen	Muslim/-innen und Nichtmuslim/-innen	Musliminnen
Veranstaltungssprache	Arabisch (manchmal deutsche Untertitel multimedial gezeigt)	Deutsch	Deutsch
übliche Teilnehmerszahl	50 Personen; bei Festen bis 200 Personen	-keine Angaben-	10
Entlohnungsart der Lehrenden	Ehrenamtlich	Ehrenamtlich	Ehrenamtlich
Deutschkenntnisse der Lehrenden	unterschiedlich	Deutschsprachig	Deutschsprachig
Berufliche Qualifikation der Lehrenden	Studium der islamischen Theologie; auf unterschiedlichen Wegen angeeignetes Wissen als Gelehrte (vgl. F3/Interviewtranskript)	Studium der islamischen Theologie; autodidaktisch angeeignetes Wissen	Studium der islamischen Theologie; autodidaktisch angeeignetes Wissen
Kommunikation über die Veranstaltung	Auskunft per Telefon; Emailverteiler/Mailinglist; WhatsApp	WhatsApp, Facebook; Newsletter; Mund zu Mund Propaganda; Flyer	Homepage; Mund-zu-Mund Propaganda; Emailverteiler
Räumlichkeiten	Gebetsraum	Gebetsraum	Unterrichtsraum
sonstige Veranstaltungen/Leistungen, die auch als Veranstaltungen für Erwachsene genannt wurden	"Spezielle Programme" im Fastenmonat Ramadan, im Monat Muharram oder in dem Trauermonat (Ashura) (vgl. Fall 3/Interviewtranskript); Eheschließungen, Scheidungen; Eheberatung		

Fall 4

	Fall 4/Veranstaltung 1	Fall 4/Veranstaltung 2
Titel	Koranunterricht	Seelsorge
Themen und Inhalte	Koranrezitationsregeln	Familien in Todesfällen begleiten; Krankenhausbesuche; Imam wird angerufen und gibt am Telefon Hinweise, wie man etwas handhaben sollte (z.B. Tochter kommt nicht nach Hause, obwohl es schon spät ist, man erreicht sie am Handy nicht)
Ziele und Lernziele	Teilnehmend lernen den Koran zu rezitieren; befassen sich mit Koraninterpretation und Erläuterungen der Bedeutung einzelner Suren	-keine Angaben-
Methoden	Einzelunterricht; Unterricht für zwei Personen; als Gruppenunterricht nur für weibliche Teilnehmerinnen; Sonstiges: „Jeder hat seine eigene Methode“; „Ähnlich wie beim Erlernen einer Fremdsprache“ (Fall 4/Zusammenfassung)	-keine Angaben-
Häufigkeit	Gruppenunterricht für Frauen: 2 - 3 x wöchentlich; Einzelunterricht/ Unterricht zu zweit – nach Absprache; informellere Gestaltung	-keine Angaben-
Alter der Teilnehmenden	40-70	-keine Angaben-
Geschlecht der Teilnehmenden	Frauen und Männer (getrennt)	Frauen und Männer, Familien
Dauer	45 Min	-keine Angaben-
Religionszugehörigkeit der Zielgruppe	Muslim/-innen	-keine Angaben-
Veranstaltungssprache	Deutsch und Türkisch	Deutsch und Türkisch

	Fall 4/Veranstaltung 1	Fall 4/Veranstaltung 2
übliche Teilnehmendenzahl	-keine Angaben-	-keine Angaben-
Entlohnungsart der Lehrenden	Ehrenamtlich (ansonsten Imam hauptberuflich eingestellt)	Hauptamtlich beschäftigter Imam
Deutschkenntnisse der Lehrenden	unterschiedlich	Deutschsprachig
Berufliche Qualifikation der Lehrenden	Imam-Ausbildung; autodidaktisch angeeignetes Wissen	Imam-Ausbildung durch entspr. Dachverband
Kommunikation über die Veranstaltung	Auskunft per Telefon bei Nachfrage	Auskunft per Telefon bei Nachfrage
Räumlichkeiten	Gebetsraum; Unterrichtsraum	-keine Angaben-
sonstige Veranstaltungen/Leistungen, die auch als Veranstaltungen für Erwachsene genannt wurden	Gestaltung von besonderen Tagen und Nächten als Feier; Essangebote, Freitagspredigt, Eltern-Café, staatlich geförderte Deutschkurse, Exkursionen	



## Fall 5

	Fall 5/Veranstaltung 1	Fall 5/Veranstaltung 2
Titel	Freitagspredigt (Hutba)	Sohbet
Themen und Inhalte	Religiöse Ansprache (Sohbet; ca. 45 Min), gefolgt von einer kurzen Zusammenfassung der Inhalte aus dem Sohbet (ca. 10-15 Min); darauf folgt das gemeinsame Verrichten des Mittagsgebets	Islamische religiöse Ethik
Ziele und Lernziele	Teilnehmende lernen über die Religion; „ziehen sich schön, festlich an und man trifft einander“ (soziale Funktion); Teilnehmende kennen die Grundlagen der Religion Islam; Sonstiges: Teilnehmende „lernen die islamische Ethik kennen“; Teilnehmende empfinden „soziale Bindung“	Islamkunde; praktischer Glaubensvollzug; Religionsunterweisung; Kenntnis der Hanafitischen Rechtsschule; Sonstiges: „das eigene Verhalten überdenken“; „das Ego unter Kontrolle haben“; Identitätslernen: Kenntnis der Hanafitischen Rechtsschule
Methoden	Vortrag, anschließend Fragen und Antworten	Vortrag, anschließend Fragen und Antworten
Häufigkeit	wöchentlich	5 x wöchentlich
Alter der Teilnehmenden	18-80+; auch Kinder und Jugendliche können dabei sein	18-80+; auch Kinder und Jugendliche können dabei sein; Mehrheit zwischen 40 und 60 Jahre alt
Geschlecht der Teilnehmenden	Männer	Frauen und Männer (in getrennten Räumen)
Dauer	60 Min	60 Min



	Fall 5/Veranstaltung 1	Fall 5/Veranstaltung 2
Religionszugehörigkeit der Zielgruppe	Muslim/-innen	Muslim/-innen, prinzipiell offen auch für Nichtmuslim/-innen
Veranstaltungssprache	Türkisch	Türkisch
übliche Teilnehmendenzahl	35	40
Entlohnungsart der Lehrenden	Ehrenamtlich	Ehrenamtlich
Deutschkenntnisse der Lehrenden	keine	keine
Berufliche Qualifikation der Lehrenden	Imam/Gelehrte, Studium der islamischen Theologie oder Imam-Ausbildung	Imam/Gelehrte, Studium der islamischen Theologie oder Imam-Ausbildung (für die Veranstaltung für die Zielgruppe der Männer; Selbst angeeignetes Wissen (für die Veranstaltung für die Zielgruppe der Frauen)
Kommunikation über die Veranstaltung	Mund-zu-Mund Propaganda	Mund-zu-Mund Propaganda; Aushangin der Moschee
Räumlichkeiten	Gebetsraum	Gebetsraum
sonstige Veranstaltungen/Leistungen, die auch als Veranstaltungen für Erwachsene genannt wurden	-keine Angaben-	

## **Bisher erschienene Themen der Reihe: Erwachsenenpädagogischer Report**

- |         |  |
|---------|--|
| Band 1  | Gieseke, W., Reichel, J., & Stock, H.<br>Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000  |
| Band 2  | Depta, H., Goralska, R., Pólturzycki, J., & Weselowska, E.-A.<br>Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ., 2000   |
| Band 3  | Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität. Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)   |
| Band 4  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2001  |
| Band 5  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg. Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2004   |
| Band 6  | Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):<br>Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb. Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung – Praxis – Event; Bd. 3) |
| Band 7  | Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-Univ., 2005  |
| Band 8  | Otto, S. (jetzt verh. Dietel)<br>Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 9  | Schäffter, O., Doering, D., Geffers, E., & Perbandt-Brun, H.<br>Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze. Berlin: Humboldt-Univ., 2005   |
| Band 10 | Fleige, M.<br>Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen- und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akademien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2007   |
| Band 11 | Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)  |

- Band 12 Pihl, S.  
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.  
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.  
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.  
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W., & Ludwig, J. (Hrsg.)  
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/18548>. DOI: 10.18452/17885
- Band 17 Genschow, A.  
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.  
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchrone und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)
- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (nicht erschienen)

- Band 20      Elias, S.  
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21      Vorberger, S.  
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22      Jubin, B.  
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23      Schaal, A.  
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24      Troalic, J.  
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25      Neu, S.  
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26      Steinkemper, K.  
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27      Sabella, A. P.  
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 28      Devers, T.  
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29      Güssefeld, N.  
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30      Herz, N.  
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31      Sieberling, I.  
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32      Meixner, J.  
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33      Glaß, E.  
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34      Hinneburg, V.  
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35      Helmig, M.  
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 36 Freide, S.  
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.  
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.  
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.  
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, S.  
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.  
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.  
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.  
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 44      Seifert, K.  
 Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45      Mecarelli, L.  
 Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20579>. <https://doi.org/10.18452/19782>
- Band 46      Hoffmann, St.  
 Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21553>. <https://doi.org/10.18452/20815>
- Band 47      Dilger, I.  
 Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20402>. <https://doi.org/10.18452/19628>
- Band 48      Georgieva, I. (jetzt verh. Jobs)  
 Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49      Burdukova, G.  
 Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20349>. <https://doi.org/10.18452/19579>
- Band 50      Schulte, D.  
 Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20165>. <https://doi.org/10.18452/19399>

- Band 51      Fawcett, E.  
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20167>. <https://doi.org/10.18452/19401>
- Band 52      Steffens-Meiners, C.  
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20123>. DOI: 10.18452/19362
- Band 53      Iffert, S.  
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20027>. DOI: 10.18452/19265
- Band 54      Tschepe, S.  
Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19988>. DOI: 10.18452/19233
- Band 55      Klom, M.  
Angebote in Europa und ihre integrativen Aufgaben für Flüchtlinge. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20021>. DOI: 10.18452/19261
- Band 56      Stelzner, S.  
Weiterbildungsmotivation im Kontext beruflicher Entwicklung. Eine exemplarische Analyse von Adressaten/Adressatinnen, Weiterbildungsmotiven und beruflichen Entwicklungsphasen anhand einer Weiterbildung zum Coach. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19966>. DOI: 10.18452/19213
- Band 57      Trampe-Kieslich, V.  
Inter- und Transkulturalität an Berliner Volkshochschulen. Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19834>. DOI: 10.18452/19090



- Band 58      Bierwirth, A.  
Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an Beschäftigte einer Berliner Volkshochschule vor dem Hintergrund der Zuwanderung Asylsuchender. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19892>. DOI: 10.18452/19141
- Band 59      Burk, K.  
Bildung oder Kompetenz? Theoriegeleitete Abwägungen zu einem Paradigmenwechsel in der wissenschaftlichen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20191>. <https://doi.org/10.18452/19422>
- Band 60      Dehmer, M.  
Wandel im Bereich der Gesundheitsbildung von 1984 bis 2015 unter Bezugnahme auf gesellschaftliche und gesundheitspolitische Entwicklungen. Eine exemplarische Programmanalyse an der Volkshochschule Berlin Mitte. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2018. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20181>. DOI: 10.18452/19413
- Band 61      Zelener, G.  
Jüdische Erwachsenenbildung heute. Eine Analyse ausgewählter Institutionen und ihrer Programme in Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20787>. <https://doi.org/10.18452/20036>
- Band 62      Winkenbach, K. F.  
Emotionen im Kontext von biographischen Entscheidungen: Eine qualitative Untersuchung über den Einfluss von Emotionen auf die Entscheidung ein Startup zu gründen und daran anschließende Lernprozesse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/20668>. <https://doi.org/10.18452/19869>
- Band 63      Loermann, J.  
Präventive Sensibilisierungsmaßnahmen in der Personalentwicklung zur Reduktion „gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit“. Herausforderungen für die erwachsenenpädagogische Gestaltung von inter- und transkulturellen Lernangeboten. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21450>. <https://doi.org/10.18452/20722>

- Band 64      Raike, U.  
Adressat\*innenansprache in inklusiven Kursen der allgemeinen Erwachsenenbildung am Beispiel des ERW-IN-Programms an den Berliner Volkshochschulen – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21501>. <https://doi.org/10.18452/20768>
- Band 65      Alke, M./Stimm, M.  
100 Jahre Berliner Volkshochschulprogramme – Ergebnisse aus studentischen Forschungsprojekten. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21804>. <https://doi.org/10.18452/21062>.
- Band 66      Soyka, F.  
Geschlechterverhältnisse – Frauen diskutieren. Die Relevanz der aktuellen Frauenbildung bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen weiblichen Selbstbild vor dem Hintergrund gesellschaftlich bestehender Geschlechterkonstruktionen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2019. <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/21598>. <https://doi.org/10.18452/20864>